

小学校体育授業における児童の学びについての教師の認識に関する一考察

江藤 真生子・三田 沙織

A Study of Teachers' Recognition on Student Learning in Elementary School Physical Education

要約

本研究の目的は、沖縄県の小学校教師が体育授業における児童の学びを認識しているかどうかを明らかにすることであった。そのため児童の学習観及び学習方略に対する教師の認識を検討した。その結果、以下の3点が明らかとなった。

- 1) 運動学習における児童の学びについて、教師の研究教科や中高免許、実践経験の有無の違いにより認識しているかどうかにより差異がみられた。体育授業に積極的に関わる立場にある、体育や運動に関する知識を保持している教師は、運動学習における児童の学びを認識しており、一方、消極的な教師は認識していない傾向にあることが示された。中でも、ベテラン教師や他教科を研究教科とする教師は、運動学習における児童の学びを認識していない傾向にあると考えられた。
- 2) 協働的学習における児童の学びや課題解決的方略における児童の学び、態度重視方略における児童の学びについて、すべての教師が認識していると考えられた。
- 3) 体育授業の内容的条件とされる目的や学習内容に対応する運動学習における児童の学びについては、体育授業の基礎的条件とされる学習の雰囲気や勢いに対応する協働的学習における児童の学びよりも認識されにくいことが推察された。

キーワード：沖縄県，教師教育，実践的知識，学習観，学習方略

1. はじめに

1.1 問題の背景と所在

文部科学省（2016，2020）は、生きる力を育成するために、知識及び技能、思考力・判断力・表現力等、学びに向かう力・人間性等を育成することを目標に掲げ、そのために主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を行うことを提唱した。教師には、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善において、児童主体の授業づくりを行うことが求められている。

児童主体の授業づくりを行うためには、教師が児童の学びを認識しているかどうかことが重要となる。教師は、児童の学びについて実践的知識として保持していることが明らかにされている。これまでの教師の実践的知識の研究の成果を概観した別惣（2010）によると、実践的知識は、教師が既存の実践的知識を何らかの省察によって経験や状況の意味について解釈し直し、新たに意味づけし実践的知識へと変容

するものである。教師の授業についての実践的知識として、吉崎（1987）は、教材内容についての知識、教授方法についての知識、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、教材内容と児童についての知識、児童と教授方法についての知識、教材内容・児童・教授方法についての知識の7つの知識領域があることを提唱した。これらのうち、体育授業における児童の学びは、児童についての知識、教材内容と児童についての知識、教授方法と児童についての知識、教材内容・教授方法・児童についての知識に相当し、教材内容や教授方法を密接に関わると考えられる。なお、本研究において示される「知識」は、教師の経験により獲得した実践的知識のことをあらわし、以下、知識と示すこととする。

体育授業における教師の児童の学びについての認識を教師の知識として実証した研究がみられる。早川・大友（2010）は、初任期の授業者1名と初任期の観察者2名及び中堅の観察者1名を対象に、

授業後の再生刺激法によるインタビューに対する発話内容を分析した。その結果、初任期教師においては、さまざまな知識を活用して授業の意思決定が行われていたが、この知識は主に単一的な知識領域であった。一方の中堅教師は、多くの知識領域の知識を保持しており、複合的な知識領域によって意思決定が方向づけられていた。また、須甲ら（2014）は、2名の小学校中堅教師を対象に、授業研究を行う教師の授業後のカンファレンスの発話内容を分析した。その結果、教師が授業の省察とともに助言者からのアドバイスを通して知識を獲得していることを明らかにした。須甲ら（2014）の取り組みで教師が学び取った知識は、教授方法を中核に据えた常に児童を念頭に置いたより実践的な複合的な知識であった。さらに、福ヶ迫（2018）は、2名の小学校中堅教師を対象に、知識が授業中の教師のフィードバックに及ぼす影響を分析した。その結果、専門的な知識を有している教師は、児童へのつまずきに対して具体的なフィードバックや課題を与えたりしていたことを明らかにした。また、日々授業の実践力の向上に努めている教師は、授業で即応的に対応できる知識を獲得していることを推察した。さらに、教師の知識を高めるためには、教材内容、児童、教授方法等の「授業を想定した教材内容の知識」の向上に努めることの必要性を述べた。須甲ら（2014）と福ヶ迫（2018）は、体育授業においては、教師の多様な知識に基づき教授が行われていること及びその教授は児童の学びの成果に関連することを主張した。これらの研究より、教師は体育授業における児童の学びを教材内容、教授方法、児童のそれぞれ複合する知識として認識していること、また、教師の知識は教職年数や学校現場での役割、授業研究経験等により差異があることが示唆された。

以上のことから、教師は児童主体の授業づくりを行うために、授業における児童の学びを認識する必要がある、その児童の学びは教師の多様な知識により認識されると考えられる。一方、加登本ら（2010, 2012）は教師の体育授業における児童の学びについての認識に問題があることを指摘した。その問題とは、教師は計画や運動技術の指導、児童に対する指導や把握することに悩み事として課題意

識を持っていることであった。また、加登本ら（2010, 2012）はこの課題意識に教職年数や体育授業への関わり方により差異があることを指摘した。

1.2 沖縄県における体育授業の課題と児童の学び

体育授業においては、児童の体力低下に関する課題の解決に対して指導改善が求められている。児童の体力低下に対して沖縄県教育委員会（2020）は、児童の体力低下の課題解決や運動習慣の形成を目指し、教師の体育授業における指導方法を工夫改善する等教授技術の向上を喫緊の課題に挙げている。小学校学習指導要領解説体育編（文部科学省, 2020）によると、体育授業は、小学校、中学校、高等学校12年間を通して、生涯にわたって心身の健康を保持増進し豊かなスポーツライフを実現するための資質・能力を育成することを目標としている。体育授業の目標を踏まえると、児童の運動習慣の形成において体育授業は重要な位置付けにあると捉えられ、また、体育授業には児童が運動に親しむ態度を育成することが求められている。体育授業において児童が運動に親しむ態度を育成することは、体育授業で児童が運動に対して何をどのような意識でどのように取り組んでいるのかといった児童の学びについて、教師が認識した上で、児童主体の授業づくりを行う必要があると考えられる。つまり沖縄県の体育授業においては、児童が運動に親しむことができる体育授業が求められており、教師は児童主体の授業づくりを行う必要があると言えよう。そのために、教師が体育授業における児童の学びを認識することが重要な課題となると考える。また、教育行政機関や研修主催者においては体育授業の工夫改善及び指導力向上を支援する立場として、目的を達成するために教師が児童の学びを認識しているかどうかという現状を把握する必要があると考えられる。

児童の学びについては、認知の側面が着目され、学習の効果を高めることを目指して意図的に行う心的操作あるいは活動（辰野, 1997）である学習方略とその学習方略に影響を与える考え方（市川, 2000）である学習観と捉えられてきた。学習観は、どのようにしたら効果が挙げられるかという狭義の学習観と、学習のしくみやはたらきに対する考え方となる広義の学習観の2つに区別される（植坂,

2010)。また、学習観と学習方略は関連することが指摘されている。児童が体育授業で何を学んでいるのか、または、どのような学習を行っているのかといった児童の学習観及び学習方略は、体育授業における児童の学びとして捉えられよう。

体育授業における児童の学習観や学習方略は辰巳（2006）や江藤（印刷中）により実証されている。辰巳（2006）は、運動技能を習得するためにはどのような学習が効果的かといった狭義の学習観を明らかにした。辰巳（2006）は、4年生以上の児童を対象に調査を行い、方略志向、環境設定志向、練習量志向、教授者志向の因子を抽出した。一方、江藤（印刷中）は、児童が体育授業における学習をどのように捉えているのかという広義の学習観を明らかにした。江藤（印刷中）は、高学年の児童を対象に調査を行い、学習観については運動実践志向因子と協働的学習志向因子を抽出した。また、学習方略については課題解決的方略因子と態度重視方略因子を抽出した。これらの学習観と学習方略は相互に関連することが示された。

辰巳（2006）と江藤（印刷中）が明らかにした児童の学習観及び学習方略の下位因子は、体育授業において児童が何を、どのように学んでいるのかといった児童の学びを示していると捉えられる。教師が児童主体の授業づくりを行うためにはこれらの学習観及び学習方略を認識する必要があると考えられる。また、教師が児童の学習観及び学習方略を認識し、これらをもとに児童主体の授業づくりを行うことができると、児童が運動に親しむことができる体育授業を行うことに繋がると考えられる。

前述のような課題を抱える教育行政機関等においては、教師の体育授業の指導力向上をねらいとした研修として、このような児童の学習観及び学習方略についての教師の認識への支援が求められると考えられる。そのために教師が体育授業における児童の学習観及び学習方略を認識しているかどうかを把握することは重要な課題と言えよう。

1.3 本研究の目的

本研究では、沖縄県の教師が体育授業における児童の学習観及び学習方略を認識しているかどうかを明らかにすることを目的とする。

1.4 本研究の体育授業の指導力向上への寄与

沖縄県の教師の体育授業における児童の学習観及び学習方略に対する認識を明らかにすることで、沖縄県の教師の体育授業の指導力量向上をねらいとした研修のための基礎的資料を得ることが可能となると考えられる。また、このことでより効果的な研修を行えることが期待され、体育授業の指導力向上に繋がると考えられる。

2. 研究方法

2.1 調査対象・調査時期

沖縄県内の教育事務所が所在する各地区（宮古・八重山地区は離島地区として1つにまとめた）から1又は2校を無作為に抽出し計7校を対象とした。所属長に研究の目的及び方法、個人情報に関する事項を口頭及び依頼文書で説明し、協力の承諾が得られた小学校の教師を対象とした。調査に際して、研究の目的及び方法、調査は無記名で行われること、個人情報の保護・管理に関すること、調査は強制ではないこと、協力不可の際も不利益とならないことについて依頼文書にて説明した。依頼文書には、調査項目にアクセスできるURLを提示し、研究協力を承諾する教師が調査項目に回答することとした。調査は2022年3月から2022年5月下旬にかけて実施された。さらに、調査項目はフェイスシート（教師の属性、体育授業に対する意識）と体育授業における児童の学習観及び学習方略の項目により構成された。125名より回答が得られ、回答に記入漏れや記入ミスのあるものを除き、有効回答者は119名（有効回答割合95.2%）であった。表1は対象の教師の属性を示している。

2.2 調査内容・調査方法

沖縄県の児童の体育授業の学習観及び学習方略は、江藤（印刷中）により明らかにされている。よって本研究では、沖縄県の教師を対象とするため江藤（印刷中）が明らかにした児童の学習観及び学習方略の調査項目を用いた。各下位因子に対してどのように捉えているのかを調査することで、沖縄県の教師が児童の学びを認識しているかどうかを実証することができると考えられる。

表1 対象者の属性

属性		n	%
全体		119	100
性別	男性	42	35.3
	女性	77	64.7
教職経験	若手	28	23.5
	中堅	55	46.2
	ベテラン	36	30.3
担当学年	低学年	23	19.3
	中学年	34	28.6
	高学年	43	36.1
	同程度	19	16.0
研究教科	ない	78	65.5
	他教科含む体育	16	13.4
	他教科のみ	25	21.0
研究校経験	ない	69	58.0
	他教科含む体育	17	14.3
	他教科のみ	33	27.7
実践経験	ある	51	42.9
	ない	68	57.1
体育主任経験	ある	28	23.5
	ない	91	76.5
体育専科経験	ある	4	3.4
	ない	115	96.6
中高免許	ある	9	7.6
	ない	110	92.4
好き・きれい	好き	101	84.9
	きれい	18	15.1
得意・不得意	得意	47	39.5
	不得意	72	60.5

調査項目については、教師の属性、体育授業に対する意識、児童の学習観及び学習方略観に関する認識で構成した。先行研究を参考に教師の属性について、性別及び教職年数、体育主任及び体育専科経験、主要な担当学年（以下、担当学年と示す）、教科の研究経験、中学校及び高等学校保健体育教諭免許状取得（以下、中高免許と示す）の有無、体育授業に対する意識の項目を設定した。

教職年数については、教師の生涯発達を示した吉崎（1998）の区分を参考に、教職年数を、採用から5年未満を初任期、6年以上15年以下を中堅期、16年以上を熟練期の3つに区別した。体育主任及び体育専科経験については、それぞれ「ある」または「ない」の2つの選択肢を設定した。担当学年については、これまでに主に担当してきた学年を問い、「低学年」、「中学年」、「高学年」、「すべてほぼ同程度」（以下、同程度と示す）の4つの選択肢を

設定した。教科の研究経験として、主要な研究教科（以下、研究教科と示す）については、研究会に所属し研究した教科について問い、「体育のみ」、「体育と他教科」、「他教科のみ」、「ない」の4つの選択肢を設定した。これらの選択肢のうち、「体育のみ」と「体育と他教科」の回答を「他教科を含む体育」に再区分した。研究指定校の所属経験（以下、研究校経験と示す）については、これまで所属した研究指定校の所属について問い、「体育のみ」、「体育と他教科」、「他教科のみ」、「ない」の4つの選択肢を設定した。これらの選択肢のうち、「体育のみ」と「体育と他教科」の回答を「他教科を含む体育」に再区分した。体育授業の研究授業実践経験（以下、実践経験と示す）については、「ある」または「ない」の2つの選択肢を設定した。中高免許については、「ある」または「ない」の2つの選択肢を設定した。体育授業に対する意識について、体育授業を実施することを好きかどうかについて「好き」か「きれい」、また、体育授業を実施することを得意としているかどうかについて「得意」か「不得意」の各2段階の評定で回答を求めた。児童の学習観及び学習方略観に関する認識については、江藤（印刷中）によって作成された学習観及び学習方略の項目に対して、「全くそう思わない（1点）」、「そう思わない（2点）」、「そう思う（3点）」、「強くそう思う（4点）」の4段階の評定で回答を求めた。

2.3 分析方法

本研究においては、児童の学習観及び学習方略観に関する教師の認識の程度と各属性の項目間に違いがあるのかどうかを分析した。児童の学習観及び学習方略観の下位因子の得点の平均値及び中央値を算出した。また、すべての下位因子に正規分布が認められなかったため、各下位因子の得点の中央値の差異についてノンパラメトリック検定を用いて検討した。有意差が認められた場合は多重比較を行った。なお、統計解析には、SPSS ver.25を使用し、有意水準は5%とした。

さらに、本研究では教師の学習観及び学習方略を認識しているかどうかを明らかにするため、各下位因子に対する認識の程度を検討する必要がある。そ

ここで下位因子の得点の中央値について、「そう思う」の評定の 3.00 点を教師が児童の学習観及び学習方略を認識している傾向にある基準値と判断し、3.00 点未満 (2.99 点以下) を認識していない傾向にある基準値と判断した。分析に際しては、それぞれの判断を各属性が特徴的に保持していると考えられる知識をもとに検討した。

3. 結果

3.1 児童の学習観に対する教師の認識

表 2 は、児童の学習観の下位因子 (運動実践志向・協働的学習志向) の得点の中央値及び属性の各項目で比較した結果を示している。運動実践志向の得点の中央値について属性の各項目で比較した結果、

研究教科と研究校経験、中高免許、実践経験において有意差が認められた。研究教科については、「他教科のみ」と回答した教師は、「ない」及び「他教科を含む体育」と回答した教師と比較して有意に低い結果となった。研究校経験についても、同様に、「他教科のみ」と回答した教師は、「ない」及び「他教科を含む体育」と回答した教師と比較して有意に低い結果となった。また、中高免許において有意差が認められ、中高免許を「ある」と回答した教師は、「ない」と回答した教師と比較して有意に高い結果となった。さらに、実践経験については、「ある」と回答した教師は、「ない」と回答した教師を比較して有意に高い結果となった。

表 2 学習観の下位因子に対する認識

		n	学習観			
			運動実践志向		協働的学習志向	
			中央値	ρ 値	中央値	ρ 値
全体		119	3.00	-	3.43	-
性別	男性	42	3.00	.497	3.50	.032
	女性	77	2.90		3.29	
教職年数	若手	28	3.00	.668	3.29	.407
	中堅	55	3.00		3.43	
	ベテラン	36	2.90		3.43	
担当学年	低学年	23	3.00	.192	3.29	.851
	中学年	34	3.00		3.43	
	高学年	43	2.90		3.43	
	同程度	19	2.80		3.29	
研究教科	ない	78	3.00	.003 ^a	3.29	.322
	他教科含む体育	16	3.10		3.43	
	他教科のみ	25	2.80		3.43	
研究校経験	ない	69	3.00	.001 ^b	3.29	.606
	他教科含む体育	17	3.10		3.43	
	他教科のみ	33	2.80		3.42	
実践経験	ある	51	3.00	.001	3.43	.461
	ない	68	2.90		3.43	
体育主任経験	ある	28	3.00	.786	3.64	.052
	ない	91	2.90		3.29	
体育専科経験	ある	4	3.85	.123	3.79	.077
	ない	115	3.00		3.43	
中高免許	ある	9	3.30	.046	3.71	.027
	ない	110	2.90		3.36	
好き・きらい	好き	101	3.00	.288	3.43	.016
	きらい	18	3.00		3.14	
得意・不得意	得意	47	3.00	.329	3.43	.200
	不得意	72	2.90		3.36	

注 1) a: 多重比較の結果、他教科のみ < ない、他教科含む体育

注 2) b: 多重比較の結果、他教科のみ < ない、他教科含む体育

また、運動実践志向において、得点の中央値が3.00点未満となった教師がみられた。3.00点未満となった教師は児童の学びを認識していない傾向にあると判断された。運動実践志向を認識していない傾向にあると判断された教師は、女性教師とベテラン教師ならびに学年担当が高学年と同程度、体育主任経験がない、体育授業を不得意とすると回答した教師であった。

一方、協働的学習志向の得点について属性の各項目で比較した結果、性別、中高免許、体育授業に対する意識において、それぞれ有意差が認められた。性別については、「男性教師」が「女性教師」と比較して有意に高い結果となった。また、中高免許については、「ある」と回答した教師が「ない」と回答した教師と比較して有意に高い結果となった。さらに、体育授業を「好き」と回答した教師は「きら

い」と回答した教師と比較して有意に高い結果となった。しかしながら、「女性教師」と中高免許を「ない」と回答した教師、「体育授業をきらい」と回答した教師は有意に低い結果を示したが、これらの得点の中央値は3.00点を超えていたため、これらの教師は協働的学習志向を認識している傾向にあると判断された。また、協働的学習志向の得点について、中央値が3.00未満を示した教師はみられなかった。

3.2 児童の学習方略に対する教師の認識

表3は、児童の学習方略の各因子得点の平均値と中央値及び属性の各項目で比較した結果を示している。課題解決的方略については有意差が認められた属性はなかった。また、課題解決方略において、中央値が3.00点未満の得点となった属性はみられなかった。

表3 学習方略の下位因子に対する認識

		n	学習方略			
			課題解決的方略		態度重視方略	
			中央値	p値	中央値	p値
全体		119	3.20	-	3.60	-
性別	男性	42	3.33	.081	3.60	.966
	女性	77	3.13		3.60	
教職年数	若手	28	3.40	.339	3.80	.127
	中堅	55	3.20		3.48	
	ベテラン	36	3.20		3.60	
担当学年	低学年	23	3.20	.632	3.80	.727
	中学年	34	3.30		3.60	
	高学年	43	3.20		3.40	
	同程度	19	3.13		3.60	
研究教科	ない	78	3.30	.910	3.60	.428
	他教科含む体育	16	3.17		3.40	
	他教科のみ	25	3.20		3.40	
研究校経験	ない	69	3.27	.496	3.60	.136
	他教科含む体育	17	3.07		3.60	
	他教科のみ	33	3.20		3.40	
実践経験	ある	51	3.33	.124	3.60	.915
	ない	68	3.20		3.60	
体育主任経験	ある	28	3.20	.901	3.50	.792
	ない	91	3.27		3.60	
体育専科経験	ある	4	3.50	.086	3.70	.539
	ない	115	3.20		3.60	
中高免許	ある	9	3.47	.055	3.60	.298
	ない	110	3.20		3.60	
好き・きらい	好き	101	3.27	.095	3.60	.982
	きらい	18	3.17		3.60	
得意・不得意	得意	47	3.20	.967	3.40	.013
	不得意	72	3.27		3.70	

態度重視方略について属性の各項目で比較した結果、体育授業を得意とするかどうかにおいて有意差が認められた。体育授業を「不得意」と回答した教師は、「得意」と回答した教師と比較して有意に高い結果となった。また、態度重視方略の得点の中央値はすべての属性で 3.00 点を超えており態度重視方略を認識していると判断された。

4. 考察

4.1 運動学習における児童の学びについての認識

運動実践志向は、体育授業の内容的条件（高橋，1992）に対応し、目標と学習内容に大きく関わる学習観（江藤，印刷中）である。運動実践志向には、運動を実践することにより高まる体力や技術、学習の取り組み方、運動の魅力を味わうことに関する要素が含まれており、運動学習における児童の学びと捉えられる。この運動学習における児童の学びについては、教師の研究教科や中高免許、実践経験の有無の違いにより認識しているかどうかには差異がみられた。

研究教科について、他教科のみと回答した教師は、他教科を含む体育とない回答した教師と比較して有意に低い結果となった。また、他教科のみと回答した教師の得点は 3.00 点未満であり、運動学習における児童の学びを認識していないと判断された。他教科のみと回答した教師が研究教科のない教師や他教科を含む体育を研究教科とする教師より認識していないことについては、教師の特徴的な発達が示されたと考えられる。秋田（1999）は、教師の発達について、教師がある教科の専門という枠組みから児童を見ることに慣れていくことによって、その児童の別の面を捉えることが難しくなる獲得・喪失両義性があることを述べている。本研究における他教科のみと回答した教師は、他教科を研究することで他教科の専門的な知識を身に付け、研究した他教科の視点を持ち授業研究を行うことでそのような視点に慣れてしまっていたと考えられる。したがってこのような他教科の専門的な知識の獲得と慣れが、研究していない教科である体育授業の運動学習における児童の学びを認識することを困難にさせていたと考えられる。

実践経験について、経験がある教師は、経験のない教師と比較して運動学習における児童の学びを認識していると考えられる。一方、経験のない教師は、得点の中央値が 3.00 点未満であり、運動学習における児童の学びを認識していないと判断された。研究授業は、多くの教師が参観し授業研究を実施するために実践される（吉田，2000）。実践経験のある教師は授業準備や実施、省察の各段階で、体育授業に関する教材内容や教授方法、児童について授業研究に取り組み知見を深めている。つまり、実践経験のある教師は体育授業に関する多様な知識を保持していると考えられる。一方、経験のない教師は、授業研究に取り組みおらず知見を深めることができていると捉えられる。したがって、経験のある教師は体育授業に関する多様な知識により運動学習における児童の学びを認識していると考えられる。

中高免許を取得している教師は、取得していない教師と比較して運動学習における児童の学びを認識していると考えられる。一方、中高免許を取得していない教師は、得点の中央値が 3.00 点未満であり、運動学習における児童の学びを認識していないと判断される。中高免許を取得している教師は、養成段階において体育及び運動に関する知識及び技能を獲得している。一方で、中高免許を取得していない教師は体育及び運動に関する知識を十分に保持していない状況にあると捉えられる。このように運動学習における児童の学びを認識しているかどうかには、教師が体育及び運動に関する知識を保持しているかどうかの影響していると考えられる。

また、前述の研究教科と中高免許の他に、運動実践志向を認識していない傾向にあると判断された教師は、女性教師とベテラン教師ならびに高学年と同程度、体育主任経験がない、体育授業を不得意とする、とそれぞれ回答した教師であった。

性別について、白旗ら（2021）と宮尾・三木（2015）は、女性教師について体育授業の指導を不得意としていることや体育指導効力感が男性教師より低いことを報告している。白旗ら（2021）によると、男性教師と比較して女性教師は、子どものころから運動に接する機会が少ないことや成人におけるスポーツ実施率が低く、運動に関する知識の保

持が低いことが要因にあるとしている。また、宮尾・三木（2015）は、女性教師が運動に対する愛好度や研修への参加度が低く、体育授業に対する苦手意識が強いことを指摘している。本研究の対象の女性教師についてはこれらの報告により裏付けられる結果となったと言えよう。女性教師は体育授業に対して消極的であるため、体育や運動に関する知識を十分に保持しておらず、運動学習における児童の学びを認識していない傾向にあると考えられる。

教職年数について、加登本ら（2010, 2012）は、教職年数によって課題意識に差異があることを報告している。教師にはライフステージによって継続的な課題があることや教職年数に応じて困難に思っていることが少なくなるということである。加登本ら（2010, 2012）において継続的な課題とは、初任期、中堅期、ベテランの各ライフステージを通して解決が必要だと思っている課題である。加登本ら（2010, 2012）によると、年数の低い時期においては、学習規律や意欲喚起といった体育授業の基礎的条件（高橋, 1992）に関する課題を抱えているが、経験を追うに従って、基礎的条件に関する課題の認知は低くなる。一方、児童を把握する課題と運動技術の指導に関する課題といった体育授業の内容的条件（高橋, 1992）については、継続的に解決が図られる必要がある。本研究における運動学習における児童の学びを認識しているかどうかについては、加登本ら（2010, 2012）の児童の把握に関する課題に対応すると捉えられる。ベテラン教師の力量形成について、加登本ら（2012）は、児童と日々の教育実践を積み重ねていく過程で知識が形成され、新たに理論的内容を学ぶことについて敬遠する傾向にあることを示唆している。また、秋田（1999）は、生涯発達の観点から獲得・喪失の両義性として、教職年数が増すに従って、固定した見方をしてしまう傾向があることを指摘している。これらを踏まえると、本研究のベテラン教師は運動学習における児童の学びを認識していない傾向にあると考えられ、加登本ら（2010, 2012）や秋田（1999）に裏付けられる結果となった。ベテラン教師は、日々の経験を通して形成した知識をもとに固定した見方をしてしまい、運動学習における児童

の学びを認識していない傾向にあると考えられる。

担当学年について、高学年と同程度と回答した教師に共通する経験は高学年の体育授業の指導である。小野・梶（2020）や梶・小野（2020）は体育授業における高学年の児童の学びの様子について報告している。小野・梶（2020）や梶・小野（2020）によると、高学年の児童は学年段階が上がるに従い、体育授業における運動有能感の統制感や体育授業における楽しさに低下がみられる。高学年の児童が体育授業において運動有能感や楽しさが低い状態にある場合に、消極的な学習活動となることが推察できる。このような場合、高学年の児童が体育授業において消極的な学習活動であったとすると、教師は、運動学習における児童の学びを消極的と判断しこのことを認識していない傾向にあると考えられる。一方で、佐古（1999）によると、教師の児童に関する知識は、教師と児童との相互作用の中で形成されるものとし、教師が認識している児童の実態は学級環境特性や教師による学級集団や個々の児童に対する働きかけとの関係の中で生じている。つまり、体育授業において児童が消極的な学習活動となることは、児童の学習意欲や運動有能感といった要因だけでなく教師の働きかけがその要因となり得ることである。しかしながらこの点について、本研究では教師の体育授業の実施状況と児童の考えに対応がみられるかどうかを明らかにしていないため推測の域を過ぎない。

体育主任経験のないことや体育授業を不得意とすることについて、加登本ら（2010）は、体育授業に積極的に関与する立場にない教師は、学校外の研修や研究会に参加する機会が少なく、体育や運動に関する知識を学ぶことができていないことを報告している。本研究における体育主任経験のない教師や体育授業を不得意とする教師は、加登本ら（2010）の体育授業に積極的に関与する立場にない教師と同様であると考えられ、このような教師は、体育や運動に関する知識を学ぶことができていないと考えられる。したがって、体育主任経験のない教師や体育授業を不得意とする教師は、体育や運動に関する知識が不十分であるため、運動学習における児童の学びを認識していない傾向にあると考えられる。

4.2 協働的学習における児童の学びについての認識

協働的学習志向について、協働的学習志向には、仲間との学習を協力して行うことやその態度、コミュニケーションの大切さを学ぶことが要素に含まれている。これらは、協働的学習における児童の学びを捉えられる。これについて、男性教師及び体育授業への意識のある教師、中高免許を取得している教師は、女性教師及びそうでない教師とそれぞれ比較して、協働的学習における児童の学びをより認識していると考えられる。白旗（2013）によると、女性教師は体育授業の指導が他教科と比較して難しいことについて、教え方と伝え方（指導方法）（42%）や安全の確保（21%）を課題に挙げている。教え方と伝え方（指導方法）については男性教師（30%）を大きく上回る結果となった。協働的学習は仲間と協力して学習に取り組む活動であり、児童同士を関わらせたりする相互作用への支援を要する。教師には、直接的指導とは違った教え方と伝え方（指導方法）についての知識が必要となると考えられる。したがって、白旗（2013）を踏まえると女性教師は教え方と伝え方（指導方法）を難しいと捉えていることは、男性教師と比較して教え方と伝え方（指導方法）に関する知識を有していないことが要因にあると推察される。また、中高免許と体育授業に対する意識については、体育授業に意欲的に取り組むことや体育及び運動に関する知識を有しているかどうかに関連すると考えられる。

さらに、すべての属性の教師において協働的学習における児童の学びを認識していると判断される3.00点を超えていた。協働的学習に含まれる要素の、児童間の協働的な関わりやルールやマナーなどを身に付けさせることは学習意欲や運動に対する愛好的な態度を育むための重要な要素のひとつであることから（栗田，2015）、よい体育授業の基礎的条件（高橋，1992）に対応すると捉えられる。また、加登本ら（2010，2012）によると、悩み事として児童の協力的な関係をつくることについて、初任期の教師にとって早い時期に解決できる課題とされており、教師にとって比較的難しい課題ではないと推察できる。したがって、協働的学習における児童の学びを認識することは比較的難しい課題ではなく、

多くの教師が基礎的条件となる協働的学習における児童の学びを認識していたと考えられる。

4.3 課題解決的方略における児童の学びについての認識

課題解決的方略には、めあてを持ち取り組むことや楽しく取り組むこと、あきらめないで取り組むこと、先生や友達に援助を要請することが要素に含まれている。このような児童の学びは、運動を伴う学習活動の姿としてあらわれる。そのため、すべての教師が課題解決的方略における児童の学びを認識していたと考えられる。

4.4 態度重視方略における児童の学びについての認識

態度重視方略には、ふざけないでまじめに取り組むことや先生の話聞くこと、仲間を否定しないといった学習規律を維持できるかという要素が含まれている。これらは、よい体育授業の基礎的条件（高橋，1992）に対応すると捉えられる。加登本ら（2010，2012）によると、学習規律については、教師の悩み事として低く認知されていたり、初任期の早い時期の課題と捉えられていたりして比較的難しくない課題と判断される。体育授業を不得意とする教師は、得意とする教師と比較して態度重視方略を高く認識していた。不得意とする教師は、体育授業の実践に自信がなく、内容的条件（高橋，1992）に対応する内容を十分に認識していないことが推察できる。そのため比較的難しくない課題である基礎的条件の高い認識に繋がったと考えられる。

また、すべての教師が態度重視方略における児童の学びを認識していると判断される3.00点を超えていた。したがって、態度重視方略における児童の学びを認識することは比較的難しくなく、多くの教師が態度重視方略における児童の学びを認識していたと考えられる。

5. 総合的考察

以上より、体育授業における児童の学びについて、教師は、性別や教職年数、担当学年、研究教科、体育に関する役割及び指導の経験、体育授業に対する意識に基づく保持する知識により認識していることが示唆された。体育授業の内容的条件とされる目的

や学習内容に対応する運動学習における児童の学びについては、体育授業の基礎的条件とされる学習の雰囲気や勢いに対応する協働的学習における児童の学びよりも認識されにくいことが推察された。また、本研究の対象者において基準値を下回った教師は、体育授業における児童の学びについて、態度やルールを身に付けさせることに注視しており、体育授業の本質である運動技能を身に付けさせる方法や計画、効果的な教材の提供方法や実践など、学習内容までは迫っていない可能性があることがうかがえた。このような運動学習における児童の学びを認識できる体育や運動に関する知識の獲得は指導力向上において喫緊の課題となると考えられる。

一方で、吉崎（1987）によると、授業についての知識は、児童に関する知識のほかに、教育内容に関する知識、教育方法に関する知識がある。佐古（1999）は、教育内容や教育方法に関する知識はある程度形式化されそれ自体として伝達可能であるが、これに対して、児童に関する知識は個別的で主観的な知識であり個々の教師に蓄積されると述べている。本研究においては、教職年数や研究教科の経験があることが体育授業における児童の学びを認識しにくくする可能性があることが推察された。これらの経験のある教師は、日々の経験を通して形成した知識をもとに固定した視点で児童の学びを認識することに慣れてしまっていると考えられる。したがって教師は、児童の学びを認識できる多様な視点を持つ必要があると考えられる。児童主体の授業づくりのために、教師は児童の学びを認識する必要があると考えられ、教師の指導力向上においては、教育内容及び教育方法のみに焦点をあてるのではなく、教師が児童の学びを認識しているかどうかといった視点も踏まえることが重要であると考えられる。

6. まとめ

本研究の目的は、沖縄県の小学校教師が体育授業における児童の学びを認識しているかどうかを明らかにすることであった。そのため児童の学習観及び学習方略に対する教師の認識を検討した。その結果、以下の3点が明らかとなった。

1) 運動学習における児童の学びについて、教師の

研究教科や中高免許、実践経験の有無の違いにより認識しているかどうかには差異がみられた。体育授業に積極的に関わる立場にある、体育や運動に関する知識を保持している教師は、運動学習における児童の学びを認識しており、一方、消極的な教師は認識していない傾向にあることが示された。中でも、ベテラン教師や他教科を研究教科とする教師は、運動学習における児童の学びを認識していない傾向にあると考えられた。

- 2) 協働的学習における児童の学びや課題解決の方略における児童の学び、態度重視方略における児童の学びについて、すべての教師が認識していると考えられた。
- 3) 体育授業の内容的条件とされる目的や学習内容に対応する運動学習における児童の学びについては、体育授業の基礎的条件とされる学習の雰囲気や勢いに対応する協働的学習における児童の学びよりも認識されにくいことが推察された。また、課題について、本研究における対象者は無作為に抽出されているため、属性に人数の偏りが見受けられた。その属性の違いによる認識も異なることがうかがえたため、対象者の属性を絞る等した詳細な調査を行うことが課題に挙げられる。また、対象者が実施している教授方法や授業との関連は分析できていない。したがって、今回明らかにした児童の学習観への教師の認識の状況と絡めながら、体育授業の教授方法と児童生徒の主観的な評価や学習内容や運動量との関連を検討することが課題に挙げられる。さらに、教師が児童の学びについて多様な視点で認識することができるプログラム等を開発する等、児童の学びを認識していない教師への支援の方法を検討する必要があると考える。

附記

本研究は、科研費（18K02542）の助成を受けて行われた。

謝辞

本研究を進めるにあたり、糸満市立兼城小学校照屋東教諭及び那覇市立小祿南小学校具志堅太一教諭を

はじめ沖縄県内の公立小学校の先生方にご協力を賜りました。ご協力頂いた先生方に深謝致します。

文献

- 秋田喜代美（1999）教師が発達する筋道—文化に埋め込まれた発達の物語—。藤岡完治・澤本和子編，授業で成長する教師。ぎょうせい，pp.27-39.
- 別惣淳二（2010）教師の実践的知識。日本教師教育学会編，教師教育研究ハンドブック。学文社，pp270-273.
- 江藤真生子（印刷中）沖縄県の小学校高学年児童の体育授業における学習観と学習方略に関する研究。九州体育・スポーツ学研究。
- 福ヶ迫善彦（2018）体育授業における意図された学習成果を保証する教師のフィードバックに関する事例的検討：プログラム及び前提条件の変数を統制した教師行動の比較分析から。体育学研究，63：397-410.
- 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.
- 市川伸一（2000）学習スキル・学習方略。日本教育工学会編，教育工学事典。pp.86-87.
- 梶将徳・小野雄大（2020）小学校の体育授業における楽しさ尺度の開発：小学校高学年児童を対象として。スポーツ教育学研究，40（2）：1-16.
- 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，(62)：73-85.
- 栗田昇平（2015）協同学習モデルの体育授業への適用過程とその成果。体育科教育学研究，31（2）：49-55.
- 松田恵示（2011）実態調査にみる小学校女性教師

についての「体育」の学習指導。体育科教育，59（12）：26-29.

- 宮尾夏姫・三木ひろみ（2015）小学校教師の体育授業実践に対する支援の検討—実践状況と指導上の困難さに着目して—。びわこ成蹊スポーツ大学研究紀要，12：37-47.
- 文部科学省（2016）幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）。(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf)，（参照日 2022年4月30日）
- 文部科学省（2020）小学校学習指導要領（平成29年告示）解説体育編。東洋館出版社。
- 沖縄県教育委員会（2020）「令和元年度全国体力・運動能力，運動習慣等調査」結果報告。（<https://www.pref.okinawa.jp/edu/hoken/madoguchi/soshiki/hoken/documents/2019zenkokutairiyokukekka.pdf>），（参照日 2022年5月6日）
- 小野雄大・梶将徳（2020）日本の小学生の運動有能観尺度の開発に関する研究。体育学研究，65：1015-1027.
- 佐古秀一（1999）学級経営の力量を高める—同僚教師の中で学習者理解の改善を図る工夫と手立て—。藤岡完治・澤本和子編，授業で成長する教師。ぎょうせい，pp.113-124.
- 白旗和也（2013）小学校教員の体育科学学習指導と行政作成資料の活用に関する研究。スポーツ教育学研究，32（2）：59-72.
- 白旗和也・大友智・西田順一・原祐一（2021）小学校体育科における教師効力感を高めるコンサルテーション方略の開発及び有効性の検討：体育指導効力感尺度の開発を通して。体育学研究，66：869-890.
- 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.
- 高橋健夫（1992）体育授業研究の方法に関する論議。スポーツ教育学研究，特別号：19-31.

- 辰巳智則（2006）体育授業における運動に関する
学習観と学習行動との関連. 天理大学おやさと研
究所年報, (13) : 55-60.
- 辰野千壽（1997）学習方略の心理学. 図書文化.
p.11.
- 植坂友理（2010）メタ認知・学習観・学習方略.
市川伸一編, 発達と学習. 北大路書房. pp.172-
200.
- 吉田貞介（2000）学習指導案. 日本教育工学会編,
日本教育工学事典. 実教出版. pp.76-77.
- 吉崎静夫（1987）授業研究と教師教育（1）一教師
の知識研究を媒介として一. 教育方法学研究,
13 : 11-17.
- 吉崎静雄（1998）一人立ちへの道筋. 浅田匡・生
田孝至・藤岡完治編, 成長する教師. 金子書房,
pp.162-173.