

小学校教員養成課程に在籍する大学生の体育授業についての 認識論的信念の質的分析

永山 貴洋*

A Qualitative Analysis of Pre-Service Elementary School Teachers' Epistemological Beliefs about Physical Education

Takahiro NAGAYAMA*

**Department Human Education, Faculty of Human Studies,
Ishinomaki Senshu University, Ishinomaki 986-8580*

Abstract

This study investigated pre-service elementary school teachers' epistemological beliefs about physical education. The subjects of this study were nine pre-service teachers who belonged to elementary school teacher training course. Open-ended questionnaire was used to collect the data for this study. Data analysis was conducted several times according to the qualitative research methods. Results showed that pre-service teachers' epistemological beliefs about physical education can be explained by ideas that fall under three categories: "adaptive instruction", "responsive communities", and "active learning".

1. はじめに

近年、子どもの運動不足が深刻化している。子どもの身体活動ガイドライン(日本体育協会, 2010)⁽¹⁾では、最低でも1日60分以上の身体活動を行うことが推奨されている。ところが、文部科学省(2014a)⁽²⁾によれば、1日60分以上、つまり1週間で420分以上運動している児童は、男子56.5%、女子30.4%に過ぎず、男子の約半数、女子の約7割がガイドラインの基準を満たしていないことになる。文部科学省(2014a)⁽²⁾の運動時間に関するデータは、学校の体育授業以外の運動(体を動かす遊びをふくむ)やスポーツの実施時間を調査したものであり、実際の1日あたりの身体活動時間には、低強度の身体活動や体育授業の時間を加算する必要があるが、多くの児童が基準を満たしていない可能性がある。

こうした問題を解決するべく、日本学術会議・健康生活科学委員会(2011)⁽³⁾は、子どもを元気にする運動・スポーツの適正実施のための基本指針の中で、小学校が取り組むべき課題として、専科教員による指導、外部指導者とのチームティーチング(TT)による指導、デジタル教材など補助

教材の充実をあげている。自治体によっては専科教員による授業を実施すべく、体育授業に教科担任制が導入されている場合がある。ただし、現状では実際に体育授業で教科担任制を導入している小学校は、第5学年で8.1%、第6学年が8.6%にとどまっている(文部科学省, 2014b)⁽⁴⁾。教科担任制が最も多く導入されている音楽(第5学年49.2%、第6学年51.1%)と比較すると6分の1程度にすぎない。小学校における体育授業は、体育が専門ではない教師が担当していることが多いと推測される。こうした背景をふまえ、小学校教師の体育授業に関する力量形成についての研究が進められている。四方田ほか(2013)⁽⁵⁾は、教師の力量形成についてコミットメントの視点から検討し、小学校教師の体育授業に対するコミットメントを促す要因として、「職場環境や学習機会」、「体育授業に対する信念」、及び「授業実践の省察」の3つの要因を明らかにしている。本研究では、この3要因の中でも教師の指導方略に影響を及ぼす信念(Pajares, 1992)⁽⁶⁾の視点から教師の力量形成について検討したい。これまで教師の信念は教師観や授業観、子ども観、教材観などを含

*石巻専修大学人間学部人間教育学科

んだ多義的な概念でとらえられてきた(嘉数, 2015)⁽⁷⁾。本研究では多義的な概念である信念の中でも、ひとの行動や心的過程と高い関連性があり、学習行動へ関与する信念(田崎ほか, 2008)⁽⁸⁾である認識論的信念(epistemological beliefs)に着目した。特定の領域における学習者の認識論的信念を解明することは、その領域における学習者の学習のあり方について検討する上で有効である(Hofer, 2002)⁽⁹⁾とされており、教員養成課程に在籍する大学生の認識論的信念を解明することは、教師の力量形成について考究する上で重要な視座を与えることが期待される。

Schommer(1990)⁽¹⁰⁾は、この認識論的信念を知識の源(source of knowledge)、知識の普遍性(certainty of knowledge)、知識の構造(organization of knowledge)、学習能力(control of learning)、及び学習速度(speed of learning)の5つの次元からなる信念システムとしてとらえている。Schommer(1994)⁽¹¹⁾によれば、これらの5つの次元に対して、それぞれどのような信念を持つかによって、個人の認識論的信念は説明される。これに対し、Hofer & Pintrich(1997)⁽¹²⁾は、ノウイング(knowing)と知識についての信念としての認識論的信念をより純粋に定義するために、学習能力と学習速度を除くべきだと主張している。現在は、知識の性質と知識の獲得法から認識論的信念について検証が進んでいる(Hofer & Pintrich, 1997⁽¹²⁾; 田崎ほか, 2008⁽⁸⁾)。本研究は、以上の先行研究をふまえた永山・北村(2012)⁽¹³⁾による認識論的信念についての定義、すなわち「知識の性質及び知識獲得についての信念」を採用し、体育教師の体育授業についての認識論的信念について解明することを目指すものである。

ところで、体育授業に対する教師の信念に関する先行研究としては、「教師イメージ」と「仕事の信念」の視点から教師の信念について検討した研究(朝倉・清水, 2014)⁽¹⁴⁾や教育実習前後における大学生の体育授業観の変容(嘉数・岩田, 2013)⁽¹⁵⁾や長期研修に参加した小学校教師の体育授業に対する認識の変容(朝倉・清水, 2012)⁽¹⁶⁾についての研究等があげられる。これらの研究は、信念の構造、そしてその構造と被教育経験お

よび教職経験の関係について明らかにしており、本研究に重要な視座を与えるものである。しかしながら、小学校教員養成課程に在籍する大学生の認識論的信念については未だ明らかにされていない。

そこで本研究では、小学校教員養成課程に在籍する大学生は、小学校における良い体育授業をどのように捉えているのか調査し、大学生の小学校体育授業に対する認識論的信念について明らかにすることを目的とした。

2. 方法

2.1 対象者

本研究における対象者の選定は以下の基準により行った。

- ① 小学校教員養成課程に在籍していること
- ② 体育を専門としていないこと
- ③ 教育実習に参加した経験がないこと

教師は、自らの被教育経験や教職経験を通して学習に対する信念を暗黙のうちに形成している(秋田, 2010)⁽¹⁷⁾。本研究では小学校教師の体育授業にする信念について解明するために、まず被教育経験に着目し、小学校教員養成課程に在籍していることを選定基準の1つとした。また、教育実習前後で信念が変容する(嘉数・岩田, 2013)⁽¹⁵⁾と報告されていることから、本研究ではまず教育実習未経験の大学生の信念を明らかにすることとし、教育実習に参加したことがないことを選定基準に加えた。最後に、体育を専門としていない小学校教員が体育授業を行っていることが多い現状をふまえ、体育を専門としていないことを第3の選定基準として設定した。

本研究では上記の選定基準をすべて満たす9名(男子学生4名、女子学生5名)の大学生から協力が得られ、調査を実施した。

2.2 データ収集

データ収集は、対象者の体育授業に対する信念を自由に回答してもらうことを目的として自由記述式アンケートにより実施した。予備調査の段階で知識の源および知識の性質に関する問いとして「知識は権威者によって与えられるものですか。それとも学習者が努力によって獲得するものです

か」、「知識は普遍的なものです。それとも進化的なものです」の2つの問いをたて、自由記述式のアンケートを実施したところ、対象者に質問の意図が伝わらず十分な回答を得られなかった。そこで本研究では、対象者に「良い体育授業の条件を具体的に記述してください」という問いに対して自由に記述するように求めた。体育に関連する授業(教科教育法等)の経験が回答内容に影響を及ぼすことを避けるため、調査の実施時期は、対象者が教科教育法の授業を受講する前に設定した。

2.3 データ分析

データ分析は、対象者の記述した良い体育授業の条件に関する記述の意味を深く掘り下げて解釈するために、質的データ分析法を用いて実施した。具体的には、Cote et al.(1993)⁽¹⁸⁾及び北村ほか(2005)⁽¹⁹⁾による質的データ分析法を参考にして、標題作成、サブカテゴリー作成、カテゴリー概念化の順に行った。まず、自由記述データから意味単位(meaning units)を作成し、各意味単位に対応する標題を作成した。意味単位は、それ自体で1つの内容を意味するか、1つのエピソードを表すものである。次に、各意味単位を比較しながら、内容が類似したものを集めてサブカテゴリーを作成した。各サブカテゴリーには、その内容を指し示す標題がつけられた。最後に、サブカテゴリーをより抽象度の高いレベルのカテゴリーに統合し、カテゴリー相互の関連性についての検討を行った。

3. 結果

自由回答記述データから、81の意味単位が形成され、これらの意味単位は、「自発性の喚起」、「能力差への配慮」、「明瞭な情報提供」、「関わりの促進」、「受容的な雰囲気」、「競い合う雰囲気」、「安全への配慮」、「技能の習得」、「自己への価値づけ」、「恩恵への気づき」、及び「能動性の形成」の11のサブカテ

グリーに分類された。さらに、11のサブカテゴリーは、教員養成課程に在籍する大学生の小学校体育授業に関する認識論的信念を説明するものとして、最終的に「適応的な指導」、「応答的な学び場」、及び「能動的な学び」の3つのカテゴリーに統合された(表1:カテゴリー一覧)。以下、記述内容の例をあげながら各カテゴリーについて説明していきたい。

3.1 適応的な指導

適応的な指導のカテゴリーは、「自発性の喚起」、「能力差への配慮」、及び「明瞭な情報提供」の3つのサブカテゴリーから構成される。このカテゴリーは、対象者が小学校の体育授業における指導では、一方向的な指導ではなく、児童が自発

表1 カテゴリー一覧

カテゴリー	サブカテゴリー	主な意味単位
適応的な指導	自発性の喚起	指示で動くのではなく児童が中心達成を賞賛する
		子どもの行動を否定しない
	能力差への配慮	能力差をできるだけ感じさせない
		能力に応じた配慮がある
	明瞭な情報提供	子どもの発達段階に合わせる
		学習目標が具体的に明確である
応答的な学び場	関わりの促進	教師が子どもの手本となる
		説明がわかりやすい
		他者との協力作業がある
	受容的な雰囲気	自分と他人のしくみを理解する
		子ども同士が教え合う
		ミスをしてフォローし声をかける
	競い合う雰囲気	教師子どもと一緒に楽しめる
		勝負にこだわらずに競い合える
能動的な学び	安全への配慮	安全面に注意が配られている
		けがをしても適切な対処がされる
	技能の習得	子ども全員に目が配られている
		身体がコントロールできるようになる
	自己への価値づけ	基礎基本が身につけられる
		得意分野を見つけて伸ばす
		「できた」という思いを感じさせる
	恩恵への気づき	運動への苦手意識がなくなる
		成長を感じられる
		代謝があがり健康につながる
能動性の形成	能動性の形成	相手に思いやりが持てるようになる
		集団で動く楽しさがわかる
	能動性の形成	自ら体を動かせるようになる
		挑戦的な意欲を育む

的に行動できるように促し、児童の能力差に配慮しながら、児童1人ひとりにとって明瞭な情報提供がなされるべきだという信念を説明するものとして形成された。

3.1.1 自発性の喚起

まず、自発性の喚起のサブカテゴリーは、小学校の体育授業では、運動時間が確保されるなど児童が自発的に行動することが推奨されるべきだとする信念とそのための教師の働きかけについて説明するものである。自発性の喚起に関して対象者Aは次のように記述している。

「教師の指示だけで動くのではなく、児童生徒が中心となり考えながら行えること」(対象者A)

対象者Aの「児童生徒が中心となり考えながら」という記述にみられるように、本研究の対象者は、児童が自発的に行動する授業を良い体育授業の条件としてあげており、そのための教師の児童に対する関わりとして「子どもが行ったことをほめる。否定しない(対象者B)」、「上手にできたらほめる(対象者C)」といった記述がみられた。このように児童を否定せずに賞賛するといった関わりを通して、児童の自発性を喚起する必要性を指摘する一方で、児童の技能習得を支援するために指導者として情報を提供する必要も認識していた。ただし、情報の提供は一方的に行われるのではなく、児童の能力を把握した上で適応的に行われるべきだと考えられた。次の能力差への配慮のサブカテゴリーでは、対象者が児童の能力を把握する必要性を認識していることを説明する。

3.1.2 能力差への配慮

このサブカテゴリーは、児童の技能習得を支援するためには、まず児童の能力を把握した上で、個人の発達に応じた指導を行うべきだという対象者の信念を説明するものである。能力差への配慮について注目される記述として次の対象者Dの記述があげられる。

「運動が得意な子どもは更に能力を成長させ、苦手な子どもは少しでも克服させることができる」(対象者D)

この記述から読み取れるように、本研究の対象者は、運動の得意・不得意に関わらず積極的に授業に参加できるように配慮すべきだと考えていた。上記の記述以外にも、「子どもの発達に合わ

せた授業(対象者B)」、「得意な子だけ、苦手な子がかたよらないように(対象者E)」というように、発達に応じた指導や能力を考慮したチーム分けなどに関する記述がみられた。さらに、対象者は児童の能力を把握した後に行われる運動技能の指導は、児童にとってわかりやすく明瞭な情報提供によって行われるべきだと考えていた。

3.1.3 明瞭な情報提供

最後に、明瞭な情報提供のサブカテゴリーは、対象者が児童の技能習得を支援するために、自発的な行動を促すのみではなく、能力に応じた明瞭な情報提供を行う必要があると認識していることを説明するものである。明瞭な情報提供に関する記述としては、「学習目標が具体的ではっきりしている(対象者A)」、「体の動きがわかりやすい(対象者C)」、「先生が子どもたちのお手本となる(対象者E)」などがみられた。こうした記述から、児童の技能習得に向けて、教師は明確な学習目標のもと、自ら見本をみせたり、動きをわかりやすく伝えたりするなど、明瞭な情報提供が不可欠だという対象者の信念が認められた。

本研究の対象者は、体育授業で運動技能を指導する際は、まず児童が自ら運動するように働きかけ、個人の能力を把握した上で明瞭な情報を提供することが重要だという信念を有していた。適応的指導のカテゴリーは、児童の運動技能習得に対する教師の働きかけについての信念であるが、本研究の対象者は、体育授業における児童の運動技能習得には、教師の働きかけのみではなく、児童同士の関わりが果たす役割が大きいと認識していた。続いての応答的な学び場のカテゴリーでは、児童同士及び教師と児童の関わりが運動技能を習得する上で重要であるという対象者の信念について説明していく。

3.2 応答的な学び場

応答的な学び場のカテゴリーは、「関わりの促進」、「受容的な雰囲気」、「競い合う雰囲気」、及び「安全への配慮」の4つのサブカテゴリーから構成される。このカテゴリーは、体育授業は、児童同士、あるいは教師児童間で積極的に関わり合いがなされ、児童が他者との関わりを通して学べる場であるべきだという対象者の信念を説明する

カテゴリーとして形成された。

3.2.1 関わりの促進

このサブカテゴリーは、児童が他者との関わりを通して学ぶための足がかりとして、教師は児童に他者との関わりを促す働きかけを行うべきだという対象者の信念を説明するカテゴリーである。この関わりの促進について対象者 D は次のように記述している。

「教科以上に他者との協力・共同作業ができる」(対象者 D)

対象者は、体育授業の中で児童同士が協力してともに作業する環境をつくることで、児童が「自分や他人のしくみを理解し、意見を共有できるように(対象者 F)」なることを目指すべきだと考えていた。そうした働きかけにより、児童同士による教える・学ぶ関係がつくられることになる。児童同士の教える・学ぶ関係について対象者 E は次のように記述している。

「先生が一方的に教えるのではなく、子どもたち同士で教え合う」(対象者 E)

このように、対象者は児童同士の教える・学ぶ関係を構築する必要性を指摘していた。こうした児童同士が積極的に関わり合い、教える・学ぶ関係を構築するためには、教師が児童同士の関わりを促進することに加え、他者との関わりが促される雰囲気が授業の中でつくられている必要がある。次のサブカテゴリーでは、関わりが促進される授業の雰囲気について説明していく。

3.2.2 受容的な雰囲気

このサブカテゴリーは、児童が積極的に他者と関わるように、児童の言動が受け入れられる雰囲気が授業の中でつくられるべきだという対象者の信念を説明するものである。受容的な雰囲気は、「勝ち負けにこだわりのない(対象者 A)」、「上手にできたり、試合で点をとったらみんなで褒め合う(対象者 E)」、そして「試合でミスをしてでもフォローしたり声をかける(対象者 E)」といった試みによってつくられる。対象者は、体育授業の中で受容的な雰囲気をつくることで「運動が得意な子だけが活躍しないでみんなが活躍できる授業(対象者 D)」を目指すべきだと考えていた。しかし、対象者は、授業の雰囲気は常に受容的なものであればよいということではな

く、児童が真剣に運動に取り組むための雰囲気づくりの必要性も認識していた。

3.2.3 競い合う雰囲気

対象者は、体育授業における受容的な雰囲気の必要性を指摘する一方で、「子どもが真剣に取り組む授業(対象者 B)」、「トーナメント方式を採用する(対象者 H)」、「競い合える(対象者 I)」ことを良い体育授業の条件としてあげていた。この点に関して、対象者 D は次のように記述している。

「競争意識を持たせ、互いに意識し合いながら能力を高められる」(対象者 D)

このように、対象者の記述からは、授業の中で児童に競争意識が芽生え、より運動に取り組む雰囲気づくりがなされるべきだという考えが読み取れた。

3.2.4 安全への配慮

児童同士が積極的に関わりながら学ぶためには、教師による安全への配慮が不可欠である。このサブカテゴリーは、児童が能動的に他者と関わるのできる応答的な学び場には、教師による安全への配慮が欠かせないという対象者の信念を説明するものである。体育授業の中で教師は、「授業を受けている子ども全員に目を配ることができる(対象者 D)」ことが求められ、「けがなどがおきない安全な授業(対象者 B)」を実施しなければならない。仮に、児童が「体育の中で怪我をしてしまってもその対処法や防止策を学び、次に活かせる授業(対象者 F)」であることが重要であると本研究の対象者は認識していた。児童同士での関わりが促されるためには、教師は児童を見守り、介入しすぎないように注意しなければならない。このサブカテゴリーは、児童同士の教える・学ぶ関係がつくられるためには、教師が授業の安全を確保した上で児童同士の関わりを見守る必要があるという対象者の考えを示している。

ここまで応答的な学び場のカテゴリーでは、安全に配慮しながら、児童が他者との関わりを通して学ぶことができるような応答的な学び場を構築すべきだという対象者の信念を説明してきた。最後の能動的な学びのカテゴリーでは、応答的な学び場が構築され、教師が適応的な指導を行うことで、児童がいかに学ぶべきかという、対象者の体育授業における児童の学びについての信念につい

て説明していく。

3.3 能動的な学び

「能動的な学び」のカテゴリーは、「技能の習得」、「自己への価値づけ」、「恩恵への気づき」、そして「能動性の形成」の4つのサブカテゴリーから構成される。このカテゴリーは、小学校の体育授業では、苦手な運動を克服し上達を実感することを通して自己を肯定的に価値づけ、さらには運動の恩恵に気づくことで児童が能動的に運動するように支援するべきだという対象者の信念を説明するものとして形成された。

3.3.1 技能の習得

このサブカテゴリーは、対象者が良い体育授業の前提として、運動技能の習得および洗練化がなされるべきだという信念を有していることを説明するものである。教師は児童の状態に応じて適応的な指導を行い、児童同士が積極的に関わる応答的な学び場を築くことで、児童の技能習得を支援する。その結果として、「できないことをできるように(対象者C)」、「体育＝遊びではなくしっかり基礎から教える(対象者E)」ことが教師に求められると対象者は考えていた。また技術の習得を支援することに加え、技能の洗練化も教師の役割だと考えられていた。この点に関して、対象者Fは「様々な運動を取り入れることで自分の得意・不得意分野を見極められ、得意分野をさらに伸ばしていけるようにする」と記述している。記述データの中には「できる子ができない子に教えられるようになる(対象者C)」というように、技能の洗練化が他の児童に対する働きかけにもつながることを示すものもみられた。対象者は、運動技能習得という成功体験を通して児童が自分を肯定的に評価するようになってほしいと考えていた。次のサブカテゴリーでは、体育授業を通した児童の自己認識の変容に対する対象者の信念について説明する。

3.3.2 自己への価値づけ

このサブカテゴリーは、体育授業の中で、児童に「自分を知ること(対象者C)」を経験してもらい、自己を肯定的に再評価してほしいという対象者の信念を説明するものとして形成された。対象者は、児童が体育授業において他者と関わりなが

ら運動に取り組む中で『『できた』という思い(対象者C)』を感じ、「成長を感じられる(対象者A)」ことが良い体育の条件の1つと考えていた。記述データからは、小学校教師は、児童に上達を実感させて、「運動が苦手な子でも苦手意識がなくなる(対象者C)」授業を行わなければいけないという対象者の信念がみとめられた。

3.3.3 恩恵への気づき

「恩恵への気づき」のサブカテゴリーは、対象者が小学校の体育授業では運動技能習得だけではなく、運動の恩恵を児童に気づいてもらうことが必要であると考えていることを説明するものとして形成された。恩恵への気づきについて対象者Dは次のように記述している。

「ただ運動するだけでなくその運動をする意義やもたらされるメリットについても子どもに理解させ取りまわせることができる」(対象者D)

具体的な運動の恩恵に対する記述としては、「汗を流すことで代謝が上がり、健康増進につながることで授業(対象者F)」、「脳と体がリフレッシュできる(対象者G)」といったものがみられた。こうした運動の恩恵を児童に理解させることと、運動技能習得を通した自己への価値づけにより、児童が能動的に運動に取り組めるように支援することが良い体育授業の条件であると対象者は認識していた。

3.3.4 能動性の形成

最後に、「能動性の形成」のサブカテゴリーは、体育授業の中で技能を習得する過程で自己を肯定的に評価したり、運動の恩恵に気づいたりすることで児童が能動的に運動に取り組むように支援したいという対象者の信念を説明するものとして形成された。

対象者は、児童が「自ら体を動かせるようになること(対象者A)」を授業で目指すべきだと考えており、そのために「挑戦的な意欲を持たせる(対象者C)」働きかけを行い、最終的に「児童の自立性が育まれる授業(対象者D)」を目標としていた。

以上、「適応的な指導」、「応答的な学び場」、及び「能動的な学び」の各カテゴリーについて記述内容を紹介しながら説明していた。図1は各カテゴリーの関連性を示したものである。

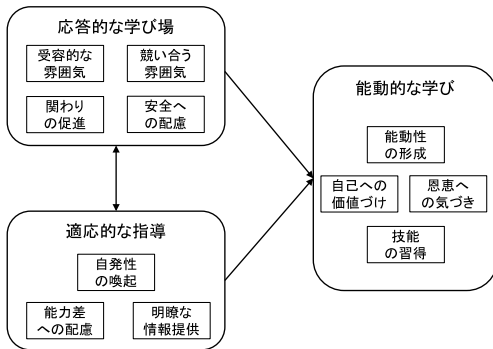


図1 小学校教員養成課程に在籍する大学生の体育授業に対する認識論的信念

「適応的な指導」と「応答的な学び場」の間にある双方向の矢印は、2つのカテゴリーが相互に関連し合っていることを表している。児童の能力や状況に応じた指導を行うためには、関わりが促進される応答的な学び場が構築されている必要がある。また、応答的な学び場が構築されるためには、教師による押し付けのない適応的な指導が行われる必要がある。「適応的な指導」及び「応答的な学び場」から「能動的な学び」へ向かう矢印は、適応的な指導と応答的な学び場が構築されることが能動的な学びを生じさせること、または促すことを示している。

4. 考察

本研究の結果、小学校教員養成課程に在籍する大学生の体育授業に対する認識論的信念は、「適応的な指導」、「応答的な学び場」、そして「能動的な学び」の3つのカテゴリーから説明されることが明らかになった。

本研究では認識論的信念を「知識の性質及び知識獲得についての信念」とみなし、検討してきた。ここでは、本研究の結果から小学校教員養成課程に在籍する大学生が小学校体育授業における知識の性質及び知識の獲得にどのような信念を抱いているのかについて、Schommer(1990)⁽¹⁰⁾による知識の源および知識の性質の次元から考察していきたい。まず、知識の源に関する信念は、知識は権威者によって与えられるものか、または学習者自身の論理的で合理的な思考によって身につけるものかに分けられる。本研究の対象者は、運動技能は教師による指導だけではなく、応答的な

学び場の中で児童が他者との関わりを通して身につけるべきであると認識していた。児童が応答的な学び場で教師だけではなく、他の児童との関わりを通して学ぶべきだという考えには、教師を権威者としてみるのではなく、児童の能動的な学びを支援する存在として捉えていることが読み取れる。こうした考えの背後には、知識が権威者によって与えられるものではなく、児童が自らの論理的で合理的な思考によって身につけるべきだという信念がある。朝倉・清水(2014)⁽¹⁴⁾は、教職歴によって教師のイメージが異なる傾向にあり、教職経験年数が10年未満の教師は、生徒を管理しつつ、時には競技者や有識者へと牽引する「管理者型」が多く、経験年数10年以上の教師には、生徒と学習の間に立ち、生徒を主体とした学習を促進する「支援者型」が多いことを報告している。本研究の対象者は、教師を権威者として捉えず、児童の学びを支援する存在としていたことから、「支援者型」の教師のイメージを抱いていると考えられる。これは、中学校、高等学校の保健体育科教員を対象とした朝倉・清水(2014)⁽¹⁴⁾による先行研究とは異なる傾向といえる。文部科学省(2014a)⁽²⁾によれば、児童が体育授業においてできなかったことができるようになったきっかけとして「授業中に先生に個別にコツやポイントを教えてもらった」と回答した児童は、男子42.9%、女子43.3%であった。それに対し、「友だちに教えてもらった」と回答した児童は、男子39.9%、女子55.9%であった。この調査結果からは、児童が教師からの指導だけではなく、友人との教え合いを通じた運動技能習得が頻繁に行われていると考えられる。教師を権威者として捉えていない大学生の信念は、児童の教え合いを促す指導行動につながる可能性があり、注目すべき点といえよう。しかしながら、本研究の対象者は児童に対する指導経験が少なく、今回明らかにされた信念が実際の指導場面に反映されるのかどうかはさらなる検証を行う必要がある。

次に、知識の性質に関する信念は、知識には普遍性があるのか、あるいは進化的なものかと考えるのかによって分けられる信念である。本研究の対象者は、小学校の体育授業では教員が一方的に知識を伝達するのではなく、児童の自発性を喚

起し、能力に応じた適応的な指導を行うべきだと考えていた。児童に応じて情報を提供するということは、絶対的な正解としての知識を認めていないと考えられる。しかしながら、本研究では知識を進化的なものとしてとらえていることを示す記述データは認められず、本研究の結果から、小学校教員養成課程の大学生が知識を進化的なものとして捉えているとまでは言及できない。これは、本研究が良い体育授業の条件に関するデータを収集し、そこから認識論的信念について検討したことが原因だと考えられる。

5. 結語

小学校教員養成課程に在籍する大学生は、体育授業において教師は、児童が関わりを通して学ぶことができる応答的な学び場をつくり、技能を指導する際には児童の能力に応じた適応的な指導を行うことで、児童の能動的な学びを支援するべきだという信念を有していた。こうした信念の背後には、教師を権威者としてとらえるのではなく、運動技能は児童が自らの試行錯誤によって獲得するものだという知識の源に関する認識論的信念があった。

本研究にはいくつか課題が残されている。まず、本研究では、認識論的信念のうち、知識の性質については十分な結果がえられなかった。今後は、対象者の意識を深く掘り下げながらデータを収集する工夫が求められる。

次に、認識論的信念の形成過程についての検討である。教師の信念は、被教育経験および教職経験の中で変容するといわれている。本研究の結果は、被教育経験の中で教育実習未経験の時点における信念を検討したにすぎない。本研究にて明らかにされた信念がどのように形成され、また変容していくのかさらなる検討が必要である。

最後に、認識論的信念と指導行動の関連についての検討である。指導経験の少ない大学生の認識論的信念が、実際の指導行動に反映されるのか解明する必要がある。今後の課題としたい。

付記

本論文は、日本スポーツ心理学会第42回大会で発表した内容を再度分析し、加筆修正したもの

である。

文献

- (1) 日本体育協会(2010)アクティブ・チャイルドー子どもの身体活動ガイドライン。サンライフ企画。
- (2) 文部科学省(2014a)平成26年度全国体力・運動能力、運動習慣等調査結果報告書。(http://www.mext.go.jp/a_menu/sports/kodomo/zencyo/1353812.htm)
- (3) 日本学術会議・健康生活科学委員会(2011)子どもを元気にする運動・スポーツの適正実施のための基本指針。(http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-21-t130-5-1.pdf)
- (4) 文部科学省(2014b)平成25年度効率小・中学校における教育課程の編成・実施状況調査の結果について。(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1342497.htm)
- (5) 四方田健二, 須甲理生, 荻原朋子, 浜上洋平, 宮崎明世, 三木ひろみ, 長谷川悦示, 岡出美則(2013)小学校教師の体育授業に対するコミットメントを促す要因の質的研究。体育学研究, 58: 45-60.
- (6) Pajares, F.M (1992)Teacher's beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. Review of educational research, 62(3): 307-332.
- (7) 嘉数健悟(2015)教師の成長に伴う「信念」の形成。木原成一郎・徳永隆治・村井潤編。体育授業を学び続けるー教師の成長物語ー。創文企画, pp.17-25.
- (8) 田崎勝也, 會田祐子, 山際梨華, 宮田真理子, 渡部涼子(2008)大学生の「知」の意識ーグループ面接による探索的研究ー。フェリス女学院大学文学部紀要, 43: 1-22.
- (9) Hofer, B. K. (2002) Personal epistemology as a psychological and educational construct - An introduction -. In Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (Eds.) Personal Epistemology - The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing -. Erlbaum: New Jersey, pp.3-14.
- (10) Schommer, M. (1990) Effect of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. Journal Educational Psychological Review, 6: 293-319.
- (11) Schommer, M. (1994) Synthesizing epistemological belief research - Tentative understandings and provocative confusions -. Educational Psychological Review, 6: 293-319.
- (12) Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997) The

development of epistemological theories: beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1) : 88-140.

(13) 永山貴洋, 北村勝朗(2012)高等学校男子新体操選手の動作のコツに対する認識論的信念の質的分析. 東北体育学研究, 29(1) : 1-13

(14) 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.

(15) 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(1) : 35-47.

(16) 朝倉雅史, 清水紀宏(2012)体育授業に対する教師

の認識変容過程－小学校教師の長期研修を事例として－. 筑波大学体育科学系紀要, 35 : 165-181.

(17) 秋田喜代美, 藤江康彦(2010)授業研究と学習過程. 財団法人放送大学教育審議会.

(18) Cote, J., Salmela, J. H., Abderrahim, B., & Russell, S.J (1993) Organizing and interpreting unstructured qualitative data. *The Sport Psychologist*, 7 : 127-137.

(19) 北村勝朗, 斎藤茂, 永山貴洋(2005)優れた指導者はいかにして選手とチームのパフォーマンスを高めるのか?－質的分析によるエキスパート高等学校サッカー指導者のコーチング・メンタルモデルの構築－. スポーツ心理学研究, 32(1) : 17-28.

