

保健体育の教師はなぜ保健の授業が苦手なのか？ —保健体育科専攻学生の教材・内容・授業観からの検討—

中川明¹⁾ 高橋裕子²⁾

1) 名古屋市立正保小学校 2) 愛知教育大学

Why are Health and Physical Education Teachers Weak on Health Instruction ?

Akira Nakagawa¹⁾ Yuko Takahashi²⁾

1) Syoho Primary School of Nagoya City 2) Aichi University of Education

キーワード：保健体育教師，保健の授業，教材観と教育内容観

Key words：Health and physical education teachers

Health instruction

Philosophy of teaching materials and educational contents

1. 研究の目的

概して、保健体育の教師は保健の授業が苦手なようだ。そして、学校現場に出てみれば、授業準備・教科書に目を通すことをさして「教材研究」としているのを耳にした。教員養成の大学ではそうは教えられなかった。本研究の動機は2つの素朴な疑問・体験から出発しているのであるが、両者は密接に関係しているのではないかと考えられる。前者の理由として率直に思いあたるのは、日本の学校教育では、保健体育の教師が「保健」の教科（小学校の場合は、教科「体育」の内容領域の一つ：「保健」）を担当するが、その多くが、もともと「体育・スポーツ志向者」ではないかということである¹⁾。よって「保健」へ関心は概して低い。もう一つ思いあたるのは、「体育」の授業に持ち込まれる活動は、運動やスポーツといった「遊び」や「ゲーム」性の高い身体活動であることである。これらはもともと「やれば楽しい」活動と考えられ、たとえば、授業者が教科の「内容」や「教材」を明確に区別しなくても、子どもたちの活動はあるていど活発に展開されていくのではないだろうか。それに比べれば、「保健」の授業ではそうはいかない。学ばせたい「内容」と「教材」

を明確にし、構成しなければ、授業は展開せず、子どもからの反応も芳しくない。つまり教授学的にみて両科目に大きな隔りがある点である²⁾。さらに「体育」においては、これまで、「教科内容や教材をめぐる概念が曖昧にされてきた」³⁾という点も見逃せない。

そうした「体育」を志向した人が大学の教員養成課程に入学し、授業者側の視点が求められた時、初めて、全く新しい教科＝「保健」に遭遇するのではないだろうか。「保健」の教科担当者になる上で、これまで親しんできたスポーツの経験や、教師志向を支えているであろう「体育」の授業イメージが基礎となってくれることはほとんど望めない。

「保健体育科」を専攻した教員志望学生（以下「保健体育科学生」）はいったいどの程度「教材」や「内容」の存在に気づいているのだろうか⁴⁾。本研究の動機は素朴だが、教科担当者を研究対象とすることは、教科教育および教員養成の点からも重要である。

今回、教員養成大学における「保健体育科学生」を対象とし、第一に、実際に「保健」の授業を受けた際、どの程度、学習の「内容」や「教材」を見抜くことができるのかを検証した。第二に、見

扱った者とそうでなかった者を対象にインタビューし、そのような視点(教材・内容・よい授業観など)を形成した背景を事例的に検討した。そして、「保健体育科学生」の立場から、保健の授業が苦手となる背景や、反対に、得意となるための可能性について考察してみたい。

2. 研究の方法

(1) 検証に用いた授業標本の作製とその手続

学習の内容と教材が比較的明確な保健の授業を標本とし、これを対象者に視聴させて、学習の「内容」や「教材」を見抜くことができるかを検証した。検証用の授業標本(DVD)は、次の手続で作製した。

①本時の学習「内容」は、小学校「体育」の内容領域「F保健」の第2項、「体の発育・発達について理解できるようにする」とした⁵⁾。そのための「教材」、具体的な学習「内容」および授業そのものについては、近藤真庸の「出会い“思春期のからだ”」をほぼそのまま援用することにした。近藤の開発したこの授業・教材は、こんにちでは、教科書レベル他、各所で活用されている⁶⁾。援用の際、授業の構成を次のようにとらえた。

〈概要〉

a. 内容

- 体の発育の原理(健康な発育の現象・法則)
 - i. 身長は毎年伸びる(毎年発育している)
 - ii. 伸び方が全く同じ人はいない(発育速度は人によって異なる)
 - iii. 伸びにはだれにもピークがある(発育には第二次性徴期がある)
 - iv. ピークは女子の方が早くやってくる(第二次成長期は女子の方が早い)

b. 教材

- i. 1年生から4年生までの自分の身長の記録(1年毎の伸び)と、それを記した紙テープ

②次に、筆者が改めて実施用指導案「育ちゆくわたし」⁷⁾を作成し、N小学校4年生2クラスで実施し、これをデジタルカメラで録画し、検証用の授業標本(DVD)を作成した。

③そして、授業標本(DVD)をA教員養成大学

の学生に見せ、その概要を指導案に記録させた。授業の記録にあたって、「特定の指導案の形式を指定しませんが、同じ単元の授業が再現できるように、自分なりの指導案として記録してください。」と指示した。回収した学生の指導案を、「教材」「内容」「授業観」などの観点から、「記録者が何に焦点をあてて記録しようとしているのか」を分析し、必ずしも客観的な方法とはいえないが、今回は暫定的に類別することにした。詳しい分類基準は後述する(「3. 結果と考察」の「1) 授業観の分類」)。

(2) 対象者のうちわけと検証方法

1) 専攻教科別の比較

検証の対象とした学生は、表1に示すとおり、A教員養成大学の「保健体育科学生」約69名と、他の教科専攻の学生(以下「他教科学生」)23名であった。

表1 対象者のうちわけ

	講義前	講義後
保健体育科学生 1~2年生	69名	69名
他教科学生 1年生	23名	-

2) 講義前後の比較

「保健体育科学生」群に対し、「授業における学習の内容・教材とは何か」を学習するための講義を、「ヘレン・ケラー物語」を教材として行った後、もう一度、同じ授業標本の視聴・指導案の記録を行わせ、対象者それぞれの、講義前後の二つの指導案を比較した。講義の概要は次のとおりである。

〈概要〉

a. 内容

「教材とは、学ばせたい内容(科学的概念・法則)を理解する際、媒介となるもの(文化財)である」

b. 教材 お話「ヘレン・ケラー物語」

c. 授業の概要

1. 「ヘレンケラーのお話を読み、後の設問を考えてください」

お話)「アメリカ・アラバマ州の北部、スタカンピア近郊で、ヘレン・ケラーは1880年6月27日に誕生した。生後6ヶ月目に「こんにちは」を言い、1歳の誕

生日にはよちよち歩きだすほどの成長ぶりだった。が、1歳9ヶ月目に原因不明の高熱と腹痛におそわれ光と音の世界から完全に閉ざされてしまう。さまざまな名医の診察の末、視力は回復しないことがわかった。視聴覚障害者の教育の大切さを思う両親は、パーキンス盲学校の校長アナグノス氏に手紙を出しヘレンのための家庭教師のあっせんを依頼した。

1887年春3月、当時22歳のサリバン先生がケラー一家に来た時、ヘレンは7歳になっていた。怒りっぽく乱暴で疲れを知らないかのような活発な少女に、時には両親が手を焼くことを知って、サリバン先生はこの子に素直さを教えることの困難を直感する一方で、頭脳明せきで、ことに記憶力がよいヘレンは、適切な教育ですばらしい子どもになれると確信した。

サリバン先生は、着いた次の日から学習にとりかかった。ヘレンは抱き人形を大切に遊び相手としていた。いつものように人形を抱いていると、サリバン先生は、ヘレンに人形を抱かせたまま他方の手を取り、手の平に指文字で「D-O-L-L」と何度も書いた。ヘレンは何のことか分からずしばらくじっと考えていたが、はっと、「Doll」が自分の抱いている人形の名前であることがわかった。この日を境に、ヘレンは、全てのものには一般・固有の名称があることを理解し、多くの事物とその名前を覚えていった。

学習を初めて3ヶ月目、ヘレンはもう300の言葉を覚えた。ある日、ヘレンがコップと中の水を同じものだと主張してゆずらずサリバン先生とけんかになってしまった。サリバン先生は一度、気分転換をさせて、それから一緒に庭に出た。ヘレンをポンプ小屋に連れていき、もっているコップに冷たい水を注いでやった。同時に「W-A-T-E-R:水」と指文字で書くと、ヘレンの顔色がさっと変わり、コップを落として身動きせずじっと考え込んでしまった。が次の瞬間、表情が明るく輝き始めた。自分の間違いがわかったのだ。(以下略)〔「ヘレン・ケラー物語(小学校高学年~中学生版)」日本ヘレンケラー財団 ホームページ アクセス 2010.6.25 http://www.helenkeller.jp/body_his02.html Accessed より作成)

2. 設問「ヘレンが、サリバン先生の働きかけで理解した概念(科学的な概念や法則)=[内容]は何ですか。その理解を手助けした媒介物(文化財など)=[教材]は何でしょうか。お話では2箇所あります。」

答①内容:「すべてのものには名前がある」

「一般・固有の名称がある」, など。

教材:「自分が抱いている人形と、サリバン先生が手のひらに書いた指文字「Doll」

答②内容:「コップと中の水は同じものではない(異なる物体)」

教材:「ポンプから注ぎ込まれた冷たい水」

(3) インタビュー調査

講義前後の二つの指導案を次の①~③に示すように、3ケース、それぞれ2名、計6名を典型事例として選び出し、調査対象者とした。

①講義前でも教材の意識が見られた

O君とT君 (保健体育科学生)

②講義後教材観が著しく変化した

HさんとIさん (保健体育科学生)

③教材の意識がみられたNさんと、

見られなかったN君(他教科学生)

そして、それぞれの教材・内容・授業観がどのような過程で形成されたかを探るインタビューを行った(表2)。

表2 インタビューガイド

- | |
|--|
| <p>①教材の意識の有無に関わると思われる経験やエピソード。</p> <p>②小・中・高で受けてきた「保健」で印象に残っている授業。</p> <p>③-1 講義前の指導案記入の際、意識したことは何か。</p> <p>③-2 講義の中で、教材の意識を持つに至ったポイントは?</p> <p>④もし、「育ちゆくわたし」(今回の授業標本)と同じ内容の授業をするなら、最も意識することは何か。</p> |
|--|

3. 結果と考察

(1) 「保健体育科学生」の教材・内容・授業観
— 標本授業による検証 —

1) 授業観の分類

学生から回収した個々の指導案は、教材・内容・板書・発問・子どもの声(認識)・授業観をキーワードとし、主に何に焦点をあてて記録しようとしているのかを読み取ることによって、暫定的ではあるが、五つの授業観に分類できた(表3)。

「行動着目タイプ」

:「教師が何をしたか、何を指示したか」を中心に、時間を追って記録している指導案

表3 5タイプの授業観

タイプ名	特徴
1 行動着目タイプ	指示や教師と児童のやりとりに着目した指導案
2 板書着目タイプ	板書内容に着目した指導案
3 発問+板書着目タイプ	発問+板書内容に着目した指導案
4 教材着目タイプ	教材に着目しそれらが明記してある指導案
5 教材+内容着目タイプ	教材によって教育内容を理解させることを明確に意識し、それらが明記してある指導案

「板書着目タイプ」

：主に教師の板書を追いその内容を記録した指導案

「発問+板書着目タイプ」

：「発問」すなわち、学ばせたい「内容」に直結する教師の問いの発言をとらえようと記録している指導案

「教材着目タイプ」

：教材、すなわち紙テープや身長の記録をもれなくとらえようと記録している指導案

「教材+内容着目タイプ」

：教材に加えて、学ばせたい「内容」が子どもに理解される場面・教師がそれを確認しようとする場面をとらえて記録している指導案

2) 「保健体育科学生」と「他教科学生」の比較

「保健体育科学生」において最も多く占めたタイプは「行動着目タイプ」で、47%を占めた。一方、「他教科学生」は「発問+板書着目タイプ」であり、57%であった(図1)。このことから、「保健体育科学生」の方が、授業を記録する際、目に

見える教師の活動を軸にとらえようとする傾向にあるといえよう。一方「他教科学生」は「発問」と「板書」、言い換えれば、教師が授業の要点だと思っていること、どちらかといえば学習の「内容」を中心にとらえようとする傾向にあると思われた。

教材意識のある「教材着目タイプ」と「教材+教育内容着目タイプ」の合計は、「保健体育科学生」で23%、「他教科学生」では30%であり、若干ではあるが「他教科学生」の方が「教材」を注視していた。この傾向は本研究の仮説を支持している。

3) 講義前後の比較

「保健体育科学生」において、「教材+教科内容着目タイプ」の指導案を書いた者の割合を、講義の前後で比較すると、3%（講義前）→19%（講義後）と著しく増えた。ところが「行動着目タイプ」は、47%（講義前）→30%（講義後）と減少するものの、後者の30%の者は講義後においても教師の行動を注視していた(図2)。このことから、講義は効果があった一方で、30%の学生は、この

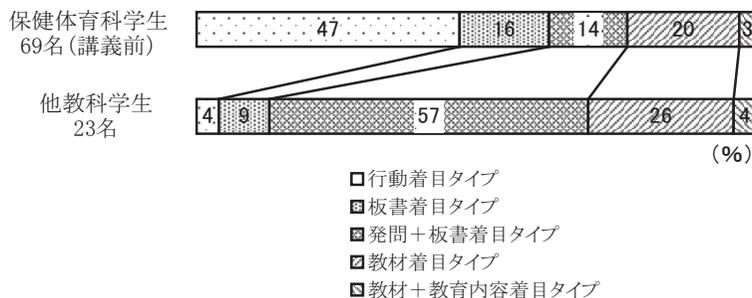


図1 保健体育科学生と他教科学生の比較

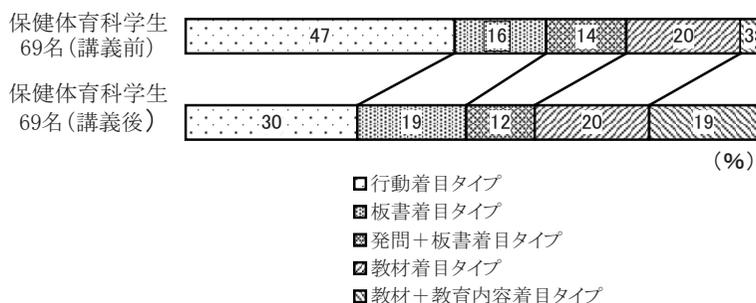


図2 講義前と後の比較

講義によっても払拭できないほど授業=教師行動(教師が何をやるのか)という強いイメージをもっており、視点を、学習の「内容」や「子どもの認識」へと転換させることはよほど難しい、と推察された。あるいは、その学生自身が、教材による学習が苦手なのではないかと考えられる。

4) 2種類の授業観

一「円滑重視」と「内容・教材重視」一

「保健体育科学生」の多く占めた「行動着目タイプ」つまり、教師の活動を軸とする授業観によれば、うまく行った授業とは、教師の活動が予定どおり円滑に遂行されることが何よりの評価点となるであろう。いわば「円滑重視」の授業観である。一方、「発問+板書着目タイプ」「教材着目タイプ」「教材+教科内容着目タイプ」の授業観によれば、学ぶべき内容の理解度や、それを導く手段(教材・発問)の良し悪しが評価の視点となるであろう、いわば「内容・教材重視」の授業観である。

「保健体育科学生」が「円滑重視」の授業観をもつ傾向にあるとすればそれは、「体育」の授業イメージに起因しているのではないだろうか。体育では身体活動が中心になるが、そこでは、授業の良し悪しを評価する手がかりが、どうしても、目に見える「活発さ」に集約されていってしまう。体育・スポーツを志向し、「体育」の時間、おそらく楽しい思いをしてきた「保健体育科学生」の立場からすれば、教師の指示がよく伝わり、滞りなく活発な身体活動が展開していく授業を一つのよいモデルとして抱いてしまうことが予想できる。そして、この活発さや教師の指示を中核にお

く視点は、「子どもが何を理解しようとしているか」という目に見えない活動や、学習の内容を注視することを阻害するよう働くように思われる。もしそうなら、これは保健の授業担当者にとって致命的な弱点になるのではないだろうか。

(2) 「教材」を理解するきっかけ

一インタビュー調査一

1) 最初から「教材」を意識していた学生の回答 一小学生(中・高生)時の「教材」による学習の経験一

「保健体育科学生」は、学習の内容・教材意識の乏しい集団ではあったが、中に、教材意識の高い者も何人が存在した。これを事例的に詳しく検討してみよう。

講義前でも教材の意識が見られたのはO君とT君であった。インタビューで得られた回答を要約すると表4の通りである。

O君は回答の中で、「教材と触れ合わせ、仮体験させることで、子どもの理解度を高めることができる」と話した。

よってO君は「教材と触れ合うこと=学習活動」であり、「そこから何かが一般化し概念化される」過程が授業である、と規定していると考えられる。この背景にはインタビューの回答にみられるように大学1年時の基礎実習や自分の受けた小学校の保健の授業で、「教材」の意識をもつような経験があったと考えられた。

T君の回答をみると、授業を再現する場合、「どのような順番で話したら、子どもが理解しやすいか」を軸に構成しようとしていた。

よってT君は「子どもの理解・認識の経緯が軸になっているもの=授業（指導案）」と規定していると考えられる。T君の場合、そうした認識の背景には「教科書に載ってないことを教えてくれたり、質問したりしてくれたことが楽しかった」という高校時代の思い出があり、教科内容に限定されない教師のもつ豊かな知識にふれたり、知的理解を楽しんだ経験が、彼の授業認識の素地となっていたと考えられた。

2) 講義後に「教材」を理解した学生の回答

一ヘレン・ケラー物語「教材」による学習の経験一

一方、講義後に、「教材」を意識した指導案へと変化したのは、HさんとIさんであった（表5）。

HさんとIさんは、「教材の意識をもつような印象的な経験が無かった」という。そして講義前に注視していたのは、「内容を伝えるための、指示」であった。ところが講義後は、特にIさんの回答（表5-③）をみると、「学習すべき「内容」がまずあり、それを可能にする「教材」を見出す、と

いう関係」を明確にとらえていた。そして、授業とは「内容」を「教材」で理解することを「指示」によって遂行させるがそれらは、「子どもの「反応」を予想しつつ選んだり組み立てたりするものである」ととらえていた。つまり、「教材が理解させていく文脈=指導案」と規定していた。HさんIさん自身が、「ヘレン・ケラー物語」による学習の中で、「教材」とは何か・「内容」とは何かという、この授業で学ぶべき概念を理解したのであろう。特に、Hさんの回答に、このことが端的に示されており（表5の③-2）、この物語の含みもつエピソードがHさんにうまく適用した例だと考えられた。

3) 「教材」理解を分ける要因

教材への意識がみられたNさんと見られなかったN君の回答を対照してみよう（表6）。

Nさんは回答の中で、「「こんなにのびたんだあ」「すごいねえ」などという子どもの発言から教材のもつインパクトに気付いた」と話した。この「教

表4 講義前でも教材の意識が見られた保健体育科学生（O君、T君）

O君	T君
①教材の意識の有無に関わると思われる経験やエピソード	
大学1年時の基礎実習の授業観察の時、担当教官が、教材を意識して授業観察をするようにアドバイスしてくれた。	基本的に教科書中心の授業を受けてきた。教材として思い出せるのは、かけ算の説明のときのりんごの絵、社会の時間の新聞の切り抜きなど。
②小・中・高で受けてきた「保健」で印象に残っている授業。	
小学校高学年の時の保健の授業で、ビニールテープを切り、1年生の時の身長を作り、自己の成長に気付くことができた。	小学校での印象は残っていないが、高校の時、教科書に載ってないことを教えてくれたり、質問したりしてくれたことが楽しかった。
③-2 講義中で、教材の意識を持つに至ったポイントは？	
自分で教材と触れ合って仮体験させるという意図がわかった。	教師のグラフを例に示された時点で、大人へ成長していく様子を理解させる意図があると気付いたが、講義を通して、さらに視野を広げて指導案を記入しようと思った。
④もし同じ内容の授業をするなら最も意識することは何か。	
自分で教材と触れ合って仮体験させることは、子どもの理解度を高めることができると思うので、授業で使う教材を熟考したい。	伝えたいことをどのような順番で話したら、子どもが理解しやすいかについて考える。また、興味をもって取り組めるような教材を考えたい。

表5 教材観が著しく変化した保健体育科学生2名（Hさん，Iさん）

Hさん	Iさん
①教材の意識の有無に関わると思われる経験やエピソード	
あえて思い出すなら、おはじき、かけ算のときのりんごの絵、理科で使った <u>じゃがいも</u> など。	あえて思い出すなら、 <u>算数セット</u> 、 <u>おはじき</u> 、 <u>社会や理科の時間のビデオ</u> 、 <u>理科の実験器具</u> など。
③-1 講義前の指導案には教材の意識がみられないが、その記入の際、意識したことは何か。	
子どもと教師のやり取りを見ながら、 <u>どのような指示を出したらよいか</u> を考えながら記入した。	テープは教材であるとわかっていたが、「 <u>自分が授業できるように</u> 」ということであったので、 <u>教師の指示を意識して記入した</u> 。
③-2 講義中で、教材の意識を持つに至ったポイントは？	
ヘレンケラーのお話の中で、手に水を触れさせることを教材にして、 <u>コップと水は違う物体であることを理解させる場面</u> で「 <u>内容は教材を媒介として伝えるものである</u> 」ということがわかった。	講義の途中で先生が言った「 <u>教材と教育内容</u> _____ <u>に目を向けて</u> 」という言葉。その言葉で、 <u>視点を変えて指導案を記入しよう</u> と思った。
④もし同じ内容の授業をするなら最も意識することは何か。	
教材と教育内容を意識したい。そうすることによって、教師の指示もそれに合わせて考えていけるから。	<u>まず、教育内容をはっきりさせ、その後</u> に <u>どのような教材を使うのか考える</u> 。 <u>その上で指示を考え、子どもの反応を予想</u> する。子どもが興味を持つような教材を考えたい。

材のもつインパクト」とは、その「教材」のもつ有効性（の高さ）のことをさしている。そして「目には見えない身長伸びを、視覚的にわかる形で子どもに与えた」というNさんの表現から、教材（紙テープ）が比喩・隠喩として機能し、1年間の身長「伸び」、つまり将来的には「発育速度」と理解されうる概念を象徴させたと理解した、と

考えられる。

一方、N君の回答では、「教材の良さ」は感じられているものの、「言葉や文字だけでは理解しにくいことも伝えやすくなる」といういわば「視聴覚的情報としての良さ」しか言及されなかった。これらのことから、「教材」概念を理解したかどうかの分岐点は、「教材（紙テープ）が

表6 教材の意識が見られた他教科学生（Nさん）と見られなかった他教科学生（N君）

Nさん(教材の意識が見られた)	N君(教材の意識が見られなかった)
③講義前の指導案記入の際、意識したことは何か。	
学習活動で行うことの <u>ねらいの意味</u> がうまく伝わるように、「 <u>指導上の留意点</u> 」を記入した。	自分が <u>同じ授業ができるように</u> 、 <u>子どもの動作や教師の指示を端的に記入した</u> 。
④もし同じ内容の授業をするなら最も意識することは何か。	
「 <u>こんな</u> に <u>のびたんだ</u> 」「 <u>すごいねえ</u> 」などという <u>子どもの発言</u> から教材のもつインパクト（ <u>目には見えない身長伸びを、視覚的にわかる形で子どもに与えたこと</u> ）に気付いたので、 <u>子どもたちが興味を引くような教材</u> を考えたい。	教材を使うことで、 <u>言葉や文字だけでは理解しにくいことも伝えやすくなる</u> ので、 <u>教材を使いたい</u> 。

比喩・隠喩として機能した様が見て取れたかどうか」、なのかもしれない⁸⁾。

4) 子どもの理解力と授業づくり

本稿ではここまで、保健の授業づくりにおいては、教科内容を明確にとらえ、もっともふさわしい教材を選び、それによって学習活動を構成する(のがよい)、という立場をとってきた。だが一方で(筆者の教師経験から気づいたことであるが)、実際の小学校の授業では、学習の活動自体を楽しむように行っているのに、教師の発問に導かれ教材を通して分かる、というような学習の過程を踏んでいくことがなかなかできない児童も存在する。藤岡は、教材学習のとき、子どもの頭の中では、「仮説的推論」が活発におこっているという。仮説的推論とは、新しい命題(知識)を生み出す生産的な推論形式であり、科学上の発見は仮説的推論の形式でなされる⁹⁾

つまり教材を用いた授業では、子どもたちは、教師の仕組んだ命題の組み立てを理解し、そして推論するという、かなり高度な学習が要求されることになる。そうした学習形式を習得するまでには、いくつかの前段階を踏まねばならないのではないだろうか。「保健体育科学生」の3割が、「ヘレン・ケラー物語」教材をもちいた講義での学習効果があまり芳しくなかったことを先述したが、この点からも、このことは首肯されよう。従って、授業を行い、ある児童が教材を通して何かを理解したとみられた場合、一般概念をとらえたのか・言葉の意味を理解したのか、そこにはどのような先行概念があったのかなど、子どもの概念発達が個々で異なっている可能性を考えながら、授業者は授業をふりかえる必要があるだろう¹⁰⁾。その意味では、インタビュー調査で取り上げたOさんが指摘した「教材と触れ合うこと=学習活動」では、いったい何がはぐくまれているのかを課題化し、個々の子どもの学力や平素の学級活動の段階からさらに事例的に考察しなければならないであろう¹¹⁾。

4. まとめ(結論)

本研究で得られた知見を要約すると次の6点で

ある。

- (1) 教員養成大学の学生に授業標本を見せ、「自分が再現するため」の記録として指導案を自由形式で記述させたところ、対象者の授業観は暫定的に次の五タイプに分類できた。

- ①教師の行動を軸に記録する「行動着目タイプ」
- ②教師の板書の内容を記録しようとする「板書着目タイプ」

- ③学習の「内容」に直結する教師の「問い」の発言を捉えていこうとする「発問+板書着目タイプ」

- ④教材(紙テープや身長記録)をもれなく記録していこうとする「教材着目タイプ」

- ⑤教材に加えて、教師が学ばせたい「内容」を確認する場面をとらえていこうとする「教材+内容着目タイプ」

- (2) 対象者のうち「保健体育科学生」において最も多く占めたタイプは「行動着目タイプ」であり47%を占めた。一方「他教科学生」は「発問+板書着目タイプ」であり57%であった。

- (3) 「保健体育科学生」において、「教材+教科内容着目タイプ」の指導案を書いた者の割合を、「教材」概念を理解するための講義を受講した前後で比較すると、3%(講義前)→19%(講義後)と著しく増えた。一方「行動着目タイプ」は、47%(講義前)→30%(講義後)と減少するものの、講義後においても30%の者が、授業=教師行動という強固な授業イメージをもっていた。そして、「保健体育科学生」は「他教科学生」に比べて、学習の「内容」よりも教師の行動・授業の円滑を重視する、いわば「円滑重視」の授業観をもっていると考えられた。

- (4) 教材意識の高い者を事例的に検討すると、次のような独自の規定と、そこに至る背景があったと考えられた。

事例1(O君)

規定:「教材と触れ合うこと=学習活動」であり「そこから何かが一般化し概念化される過程が授業である」

背景:大学1年時の基礎実習や自分の受けた小学校の保健の授業で、「教材」の意識をもつような経験があった。

事例2 (T君)

規定：「子どもの理解・認識の経緯が軸になっているもの=授業（指導案）」

背景：「教科書に載ってないことを教えてくれたり、質問したりしてくれたことが楽しかった」という思い出があり、教科内容に限定されない教師のもつ豊かな知識にふれたり、知的理解を楽しんだ経験が素地となっていた。

- (5) 当初、教材意識のない者であっても、「ヘレン・ケラー物語」のお話教材による学習によって、新たに、次のような授業観をもつことができた者がいた。

授業とは、「内容」を「教材」で理解することを「指示」によって遂行させるがそれらは、「子どもの「反応」を予想しつつ選んだり組み立てたりするものである。」(Iさん)

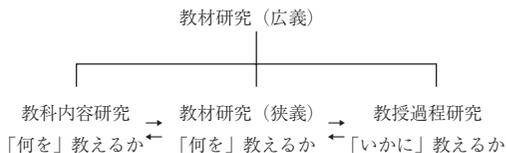
- (6) 教材による学習はかなり高度な学習活動であり、いくつかの前段階が必要であると考えられた。子どもたちが教材を通して何かを理解した場合、一般概念をとらえたのか・言葉の意味を理解したのか、そこにはどのような先行概念があったのかなど、概念発達が個々で異なっている点も考えながら、授業者は授業をふりかえる必要がある。インタビュー調査で取り上げたOさんのいう「教材と触れ合うこと=学習活動」では、いったい何がはぐくまれているのかを、改めて検討する必要があるが、これは、個々の子どもの学力や平素の学級活動の段階から、事例的に考察すべき課題であると考えられた。

本研究の一部は2007年度愛知教育大学卒業論文を加筆修正したものであり、第55回日本学校保健学会（名古屋学院大学 2008年11月）において発表した。

研究では、豊田市立N小学校の校長・先生方と児童の皆さん、A教員養成大学の学生の皆さんにご協力いただきました。学会発表においては貴重な助言を賜りました。こころよりお礼申し上げます。

注

- 1) 中村によれば、芸術や国語などの他教科では、「教えるべき内容」の合意を形成した上で、これを指導するのにもっとも適した教材を選ぶ、という手続がとられるが、体育科ではこの順序が逆転しており、先に教材が選ばれ、その後で「その教材〈で〉『何を』教えるか」が問題にされる仕組みになっている。そして、評価では「教えるべき内容」がどれだけ学びとられたのか、よりむしろ「うまい」「うまくない」が重要な対象となったり、公開授業では「運動量」が授業評価の視点として話題になることが少なくなかった、という（中村敏雄『教師のための体育教材論』創文企画、1989年、138-139頁）。とすれば、教材（身体活動やスポーツ）を不動の軸として、他の要素が策定されてきた教科であるといえるかもしれない。そうした歩みがあったとすれば、その教科担当志望者は、身体活動やスポーツの愛好者・志向者が多くとみてよいのではないだろうか。ただし、中村の指摘から約20年を経たこんにち、2008年3月28日に告示（小学校：2011年度・中学校：2012年度完全実施）された新学習指導要領では、体育における確かな学力を明確にし、指導内容（学習内容）を明示しようと試みられており、この点は大きな意味があると評価されている（友添秀則（司会）・高橋健夫・佐藤豊・伊藤久仁・木下光正「座談会 新学習指導要領と体育」体育科教育、2008年6月号、13-14頁）。
- 2) 教科「保健」における教材研究とは、森は次のように整理している。



このうち、2つめの「何で」教えるかには、さらに、よい教材を見つけ出すといういわば「素材選び」と、「教材構成」の、2つの研究

が含まれる（森昭三「2. 保健の教材研究」、森 編集代表『現代保健学習・指導事典』大修館書店、1984年、25-26頁）。教材研究（広義）はこのような複合的な一連の過程であるが、このうち、学校現場の教師自身こそが請け負う部分、すなわち「教師の行うべき教材研究」の部分、高村の「科学的概念形成をめざす教授過程」における「教師の位置づけ」に拠って、学習指導要領との関係から、仮に整理してみる。高村は、「この教授過程の基本構造において、教師は主として教育内容を確定し、それを教材の構造や授業過程に実体化し、すべての子どもに質の高い科学的概念を形成できるような教授プログラムを作成する専門家として位置づけられている」と規定する（高村泰夫「教授過程の基礎理論」、城丸章夫・大槻健編、斎藤浩志・鈴木秀一・高村泰夫他著『講座 日本の教育6 教育の課程と方法』新日本出版社、1976年、54-55頁所収）。保健の学習指導要領解説では「体の発育・発達について理解する」など、この教科で学ぶべき「内容」が示されている。よって、それ以外の部分、すなわち「素材えらび」と「教材構成」+「教授過程」研究となる。

一方、体育における教材研究は、保健とはほぼ同様にとらえられているが（岩田靖「体育の教材・教具づくり」、宇土正彦監修、阪田尚彦・高橋健夫・細江文利編『学校体育授業事典』大修館書店、1995年、125-129頁 所収）、上記と同様に、「教師の行うべき教材研究」の部分を整理してみると、事情は大きく異なってくる。体育の学習指導要領解説には、学ぶべき「内容」ともに（として）「踏み越し跳び」など具体的な技・運動領域（ゲームや種目）、つまり「素材」あるいは「教材」が豊かに例示されている。よって「教師の行うべき教材研究」は、「教材構成」+「教授過程あるいは、授業構想」となる。これは「スポーツ種目」が明示されていた旧来の体育の学習指導要領でも変わりはない。このことから、保健の授業を行おうとする時、「素材選び」の段階から「教材研究」しなければならない

点が、体育の場合と異なっており、このことが教師の苦心の一つとなっているのかもしれない。

本研究では、「保健」教科で学ばせたい内容的側面のことを「教科内容」、教科全体ではなく、保健の1時間の授業単位の中で学ぶべき内容を指すときなどは「内容」と表記する。体育科教育でも概ね同様だが、後者は「学習内容」と呼ばれている（岩田靖「体育科の学習内容論」（高橋健夫 他編『体育科教育学入門』大修館書店、2004年、65頁 所収）

- 3) 「これまで、体育においては指導要領の用語使用の影響もあって、教科内容や教材をめぐる概念が曖昧にされてきた」（森敏生「教科内容」（健康教育大事典編集委員会『子どものからだどころ 健康教育大事典』旬報社、2001年、514頁 所収）
- 4) 教育内容と教材を区別することの積極的な意義を、高村は次の2点に整理している。「①教育内容が教材という個別的具體物の制限から開放されて、その本来の姿をとりもどし、そのことによって、教育が科学と結びづく道がひらかれること、②教育の内容との関係で、教材のもっている意味とその限界が明らかになり、教育内容をより正確に反映した新しいすぐれた教材を開発する可能性が大きくひらかれること」（高村 前掲2）、56頁）
- 5) 小学校の教科で学ぶ保健は、「体育」科の「内容」（領域）のひとつに位置づけられており、その内容は5領域で構成されている。即ち、(1)健康の大切さ、(2)体の発育・発達、(3)けがの防止、(4)心の発達及び不安、悩みへの対処の仕方、(5)病気の予防、である。今回取り上げた(2)体の発育・発達では、「年齢に伴って変化すること。また、体をよりよく発育・発達させるためには、調和のとれた食事、適切な運動、休養及び睡眠が必要であること」「体は、思春期になると次第に大人の体に近づき、体つきが変わったり、初経、精通などが起こったりすること。また、異性への関心が芽生えること」を理解すること、と記されている。（文部科学省「小学校学習指導要領」平成10

年12月告示, 15年12月一部改正)

- 6) 近藤真庸「保健授業づくり研究方法論」『岐阜大学地域科学部研究報告』第5号, 1999年109-133頁。たとえば, 大日本図書の教科書『たのしいほけん 3・4年』の「大きくなってきたわたし」2005年, 16-17頁。
- 7) 指導案については, 近藤(前掲6))をほぼ踏襲したので本稿では改めて示さない。
- 8) 教材による理解については, 学習心理学や認知心理学領域に多くの先行研究があり, メタファーと概念体系の形成(ジョージ・レイコフ『レトリックと人生』大修館書店, 1986年, 94-99頁, 他)などの点から詳細に検討しなければならない問題であろうが, 本研究では十分な準備がなく取り上げない。
- 9) 藤岡信勝『社会認識教育論』教育双書, 1991, 23-27頁
- 10) 今井むつみ・針生悦子『レキシコンの構築 子どもはどのように語と概念を学んでいくのか』岩波書店, 2007年 217-232頁
- 11) 例をあげれば, 前述した比喩・隠喩による理解の問題(前掲8)他), 学習における成功体験(水野正司『習得型指導力』明治図書, 2000, 60-71頁)の問題など, 多面的な検討が必要であろう。