

体育授業における教師の「出来事の予兆」への気づきに関する研究 —小学校中学年の場合—

厚 東 芳 樹

Effects of the Difference in Professional Expertise of teaching on Teachers' Awareness of "Class Events" during Physical Education Classes in Elementary School.

Yoshiki Koto

Abstract

This research was conducted on 6 teachers in charge of primary 4 grades (age 10). The teachers were categorized according to the lesson evaluation given by the pupils (attitude score) into those with a high score and those with a low score. A comparison and examination were made quantitatively of how their awareness of "class events". As a result, attitude score high teachers were found to be awareness of "class events" is significantly more of in physical education classes than low teacher of attitude score. Attitude score high teacher had observed many weaknesses of the child's motor skills than the low teacher of attitude score. This result was combined with the study of other grades. In addition, there was also a different result than the other grades. It aware that the learning group to function well, is that it had to expand awareness involved in the affinity between children. On the other hand, low teacher of attitude score was frequently observed whether children with each other is active friends than high teacher of attitude score.

Key words : Physical Education Classes in Elementary School, awareness of "class events", classroom teachers of the middle grades of elementary school children (4th grades), attitude scores

I. 緒 言

近年、教師の実践的指導力（梅野ら，2010）の低下が危惧されている。例えば、斎藤（1997）は、「学ぶ構えを失っている教師」として、学ぶ構えのある教師は「雰囲気感知ができるため、…やがて授業を展開する力をつけていく可能性を有す」と述べ、場の感知力が低下した教師の増加によって教師の実践的指導力が低下することを危惧している。体育分野では、Apple（1986）が「教える」行為を惰性的に繰り返す教師像を‘deskilled’（無能化）した教師とし、体育教師の実践的指導力の低下を危惧していた。また、秋山・梅野（2001）は、「『いつで

も、どこでも、誰にでも』通用する指導プログラムや指導技術の開発は、公教育として国民に共通した学力を保障するという点できわめて重要である。しかし、これは一人ひとりの個性を伸ばす教育と対峙する関係にあり、『体育授業の創造』という観点からは難点がある」と述べ、マニュアル化した体育教師のあり方に警鐘を鳴らしていた。さらに、「器具の管理しかできない放任型」教師（佐々木，1987）や子どもの体力・運動能力の数値の向上だけを追求する教師（厚東，2014）の存在も、体育授業に関わった教師の実践的指導力の低下を示している。

一方、授業中の「出来事の予兆」^{注1)}に気づく力の育成は、教師の実践的指導力の低下問題の解決につな

北海道大学
060-0811 北海道札幌市北区北11条西7丁目

Hokkaido University
Kita-11, Nishi-7, Kitaku, Sapporo, 060-0811

著者連絡先 厚東 芳樹
ykoto@edu.hokudai.ac.jp

がる可能性があると言われている（佐藤，1996；山口，2012）。例えば，Peterson and Comeaux（1987）は，熟練教師の方が新任教師よりも授業中に気になった「出来事」の記憶が鮮明で量的にも多く，その内容は子どもの技術的つまずきに集中していたことを事例的に報告した。東・梅野（2000）は，優れた教師になるためには体育授業の「場」の中に入り込んで「場の力」を感覚する力が必要であると主張している。また，鈴木（2003）は教師の専門性として「評価する身体」の成長が重要であると述べ，その身体は教師と子どもとのかかわり合いの渦中において，子どもの運動の意味を察知し，瞬時に判断・援助する行為によって向上すると主張している。さらに，長田ら（2010）は，ラツァラートの「出来事のポリティクス」を考察視座に据え，教師の感性的省察の実体とその深化を体育授業における「出来事」の発生との関係から考察した。そこでは，優れた教師は体育授業の場の雰囲気を感じ取る感性が優れていたことから，教師の気づく力の育成と実践的指導力の向上とは大きく関係していると仮説していた。

こうした中で，厚東ら（2004，2014）は教師の体育授業中の「出来事の予兆」への気づきを定量的に分析することを試みていた。すなわち，厚東らは体育授業診断法の1つである態度測定法^{注2)}によって算出される態度得点（小林，1995；梅野，2006）の高い教師を優れた教師と捉え，優れた教師とそうでない教師の体育授業中の「出来事の予兆」への気づきを比較・検討した。その結果，態度得点の高い教師はそうでない教師に比して授業中の「出来事の予兆」への気づきが有意に多かったことを明らかにしている。また，態度得点の高い教師の特徴として，気づきの大半が子どもの技術的なつまずきを防止する内容であったこと，「合理的推論－目的志向的対処」の展開が有意に多かったことから，「運動の知識」と「子どものつまずきの類型と対処方法に関する知識」が彼らの気づきと深く関係していることを推察していた。

ところで，彼らは小学校高学年担任教師と同低学年担任教師を対象とした検討に留まり，中学年担任教師を対象に検討した研究はない。一方，ギャングエイジ期の中学年（3・4年生）は，つながりの強いグループは出来るが自己中心性も残っている段階のため，学級経営や授業運営が最も困難な学年と経験的に言われている。態度得点の高い優れた教師に視点をあてた態度測定研究を概

観してみても，中学年（4年生）は「体育授業に対する価値」が生起する段階であり，心理的側面で大きく成長する時期であることがわかる（奥村ら，1989）。それ故，他学年以上に，中学年担任教師は子どもの一つひとつの変化や反応に気づき，対処することが求められるものと考えられる。もっと言えば，態度得点の高い優れた中学年担任教師は，他学年担任の優れた教師とは異なった「気づき」の内容と対処の展開を実践しているものと予想できる。しかしながら，これまで中学年担任教師を対象に，学習成果（態度得点）と授業中の「出来事の予兆」への気づきとの関係の検討は行われていない。

そこで本研究では，小学校中学年（4年生）担任教師を対象に，態度得点の高い教師とそうでない教師とで，体育授業中の「出来事の予兆」への気づきと「推論－対処」がどのように異なるのか検討することを目的とした。

Ⅱ. 方法

1. 被験者

本研究では，小学校中学年（4年生）担任教師6名（表1参照）を被験者とした。今回対象となった6学級の子どもの数は，23～34名と人数の学級間格差の大きい傾向にあった。そこで，いずれの学級においてもゲームを実施するコートの幅である12m走のタイムとフラッグフットボールの投球飛距離の結果にもとづいて能力別のグループ編成（1グループ4～5名）を行い，練習の場の構成を2チーム1コート準備した。これにより，場の構成，練習回数や試合回数がほぼ同一になるように設定した。なお，課題実施にあたっては，事前に研究の主旨及び目的と調査方法を説明し，安全面に十分に考慮して実施した。このとき，調査対象とした教師，学校長，その他すべての教職員ならびに授業実践対象者の保護者から授業実践の実施については同意を得て行った。

2. 実践した体育授業の内容

実践した体育授業は，課題解決的プログラムによるフラッグフットボールの授業を一単元（全6時間）とした。図1は，今回用いたフラッグフットボールの指導プログラムの内容を模式的に示したものである^{注3)}。今回用いた指導プログラムは，「試案－実践－評価」のサイクルによる実践検討を3度にわたって施したものである（厚

表1 調査対象者のプロフィール

	被験教師	性別	学級人数	教職年数	大学時の専攻	態度得点の診断レベル	他学年の経験回数
上位群	A教師	男	23名	6年目	体育科	男子：高い，女子：高い	低学年1回高学年3回
	B教師	女	24名	4年目	体育科	女子：やや高い，女子：高い	低学年0回高学年2回
	C教師	男	22名	5年目	国語科	男子：高い，女子：やや高い	低学年1回高学年2回
下位群	D教師	女	20名	2年目	体育科	男子：普通，女子：やや低い	低学年0回高学年0回
	E教師	女	31名	12年目	体育科	男子：やや低い，女子：低い	低学年7回高学年0回
	F教師	男	34名	7年目	算数科	男子：低い，女子：やや低い	低学年0回高学年2回

東, 2013). 学習過程は, 第一次「フラッグフットボールをしよう(3時間)」、第二次「いい作戦を立てて点をとろう(3時間)」を共有課題として展開した。また, 第一次では, ルール理解, 授業の場や学習規律の理解を支援しつつ, ボールを持って運ぶ動きをねらいとした。第二次では, ボールを持って運ぶ動きを生み出す作戦の必要さの意識を高め, 多様な「パス」を駆使して組織的にボールを運ぶ動きの出現を企図した。なお, 上記フラッグフットボールの指導プログラムの説明は, 単元前に各教師それぞれが納得いくまで行い, 課題が切り替わる3時間目と4時間目の間にも打ち合わせを行った。

3. 授業評価の方法

実施した体育授業の評価は, 態度測定法を用いて行った^{注4)}。この測定道具は, 学習成果を測定する総括評価の一つとして有効であることが認められた体育授業診断法である。とりわけ, 運動技術を機械的・生産的に高めた場合であっても態度得点が高まるとは限らず, 両者を同時に高める能動的な学習が必要であることが指摘されている(梅野・厚東, 2004)。

態度測定法による子どもたちの体育授業に対する愛好的態度は, 単元後に奥村ら(1989)の作成した小学校4学年用の態度尺度を用いて測定した。次に, 先行研究(上原・梅野, 2000)に倣って, 得られた態度測定の結果から単元後の態度得点の相加平均を堺に平均値以上を上位群, それ未満を下位群として分類した。すなわち, 上位群3名(A~C教師), 下位群3名となった。その結果, 上位群の教師の態度得点は男女共に「高いレベル」の範疇に, 下位群のそれは「普通レベル」~「低いレベル」の範疇にあった。これより, 今回対象とした教師の分類は妥当であったものと考えられた。

4. 教師の「出来事の前兆」への気づきの収集と分析手続き

表2は, 今回用いた「出来事」調査の調査票である。

時間	学習過程	共有課題とその内容
1	ゲームを知る	◎共有課題Ⅰ:フラッグフットボールをしよう ●学習内容 ①フラッグフットボールのルールを理解する。 ②自分達のフラッグフットボールのルールを作成する。
2		
3		
4	ゲームをつくる	◎共有課題Ⅱ:いい作戦を立てて点をとろう ●学習内容 ①「いい作戦」とはどのような作戦なのかを考える。 ②ズレを創る作戦の立案とその作戦の練習をする。 ③ズレをつくる動きを身につける。
5		
6		

図1 フラッグフットボールの指導プログラム

第1項目は授業中に気づいた「出来事の前兆」の内容を, 第2項目および第3項目はその「出来事の前兆」に対する推論と対処のしかたを, それぞれ問うている。これを用いて6名の教師には, 「教師や子どもの意図や計算を裏切って, そこに新しい状況や関係性を現出させる事象」だけでなく, 「授業実践前から生起することが予測できた子どもの多種多様なつまずきの前兆」も含めて「出来事の前兆」と捉え, これらの気づき一つひとつを毎授業後に記述することを依頼した。収集したデータ分析は, 以下の手順で進めた。

分析1: 「出来事の前兆」の気づきの頻度数と第一項目の記述内容の相違を検討するため, 上位群と下位群の一授業毎の「出来事」調査の調査票の記述枚数とそこで記述内容の特徴の2つについて分析した。

分析2: 「出来事の前兆」の気づきに対する「推論-対処」の相違を検討するため, 学習過程別に上位群と下位群の「合理的推論-目的志向的対処」をはじめとする6カテゴリー^{注5)}それぞれの個数の特徴を分析した。

記述内容の分類および分析結果の解釈は, 加登本ら(2013)が用いた質的分析法で行った。具体的には, 体育科教育学を専門とする大学教員と3年以上態度得点の診断結果が恒常的に高いと判定された教師の2名により, (1)記述内容が『出来事の前兆』の気づきに成り得るかについて, (2)記述内容の6カテゴリーへの分類とその妥当性について, (3)お互いの分析結果に対する解釈について, それぞれ協議し, 合意が得られるまで繰り返し検討した。その後, 2名が合意した上記3つの内容それぞれに対して, 体育科教育学を専門とする研究者1名に客観的な意見を求め, 不明な点があれば「仲間同士の検証」(メリアム, 2004)を行い, 再解釈していく方法で実施した。

表2 「出来事」調査票

「出来事」記入用紙		
年	組	時間目
1. どんな授業中の「出来事の前兆」に気づきましたか。		
<input type="text"/>		
2. なぜ, そのような「出来事の前兆」が起こったと思いますか。		
<input type="text"/>		
3. その「出来事の前兆」に対して, 教師が行った手だてはどのようなものですか。		
<input type="text"/>		

Ⅲ. 結 果

全単元後に実施した態度測定法によって算出した上位群と下位群それぞれの態度項目毎の平均得点と標準偏差(SD)は、表3に示した。表3より、平均得点をみると、上位群の方が下位群よりもすべての項目で得点を上回っており、なかでも「技能向上のよろこび」「仲間との活動」「自信の高まり」「利己主義の抑制」「学習集団の育成」の5項目は0.5点以上上回っており、大きな得点の相違があると判断できる。

上位群と下位群の一授業毎の「出来事の子兆」への気づきの個数は、図2に示した。一授業辺りの平均個数は、上位群(5.16個)の方が下位群(2.39個)よりも上回っており、上位群の方が下位群よりもすべての時間で気づきが多い結果にあった。また、第二次「いい作戦を立てて点をとろう(3時間)」を共有課題とした4時間目から気づきの個数に大きな差がみられる。そこで、「出来事の子兆」への気づきの内容および「推論-対処」の分析では、第一次と第二次それぞれで分析を行った。

表4には、上位群と下位群の第一次および第二次それぞれの「出来事の子兆」への気づきの内容毎の個数を示した。表4より、単元を通して上位群の方が下位群よりも「技術的つまずき」への気づきが多く、とりわけ第二次では大きな個数の差(13.4個)がみられた。また、上位群は下位群より第一次の「学習規律・マネジメント」

の内容に関わった気づきが三倍以上多いこと、第二次の「学習集団の機能」の内容に関わった気づきが二倍近く多くなっていた。一方、下位群は単元を通して上位群よりも「心理的つまずき」の内容に関わった気づきの多い結果にあった。

表5には、上位群と下位群の学習過程別の「出来事の子兆」への気づきに対する「推論-対処」それぞれの平均個数を示した。表5より、第一次第二次共に上位群の方が下位群よりも「合理的推論-目的志向的対処」を、下位群の方が上位群よりも「心情的推論-理解志向的対処」を、それぞれ多く展開する結果にあった。とりわけ、第二次になると、「合理的推論-目的志向的対処」の使用頻度の差(13.4個)が拡大した。

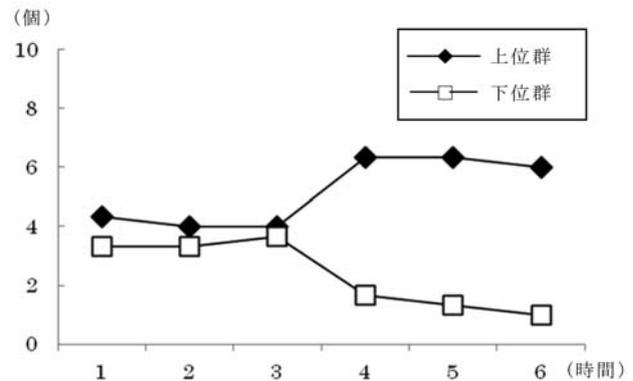


図2 「出来事の子兆」への気づきの個数

表3 体育授業診断法による診断結果

尺度	項目名	上位群 (n=3)		下位群 (n=3)	
		平均値 (±標準偏差)		平均値 (±標準偏差)	
		男子	女子	男子	女子
よころび	授業時間の延長	0.65 (±0.33)	0.61 (±0.21)	0.56 (±0.09)	0.52 (±0.12)
	授業時数の増加	0.71 (±0.25)	0.66 (±0.24)	0.43 (±0.08)	0.40 (±0.12)
	体育に対する好嫌	0.68 (±0.28)	0.66 (±0.13)	0.56 (±0.09)	0.42 (±0.11)
	運動に対する能動的な取り組み	0.53 (±0.16)	0.37 (±0.15)	0.50 (±0.09)	0.36 (±0.15)
	苦しみよりよろこび	0.69 (±0.13)	0.41 (±0.13)	0.60 (±0.16)	0.48 (±0.11)
	運動による開放感	0.71 (±0.28)	0.51 (±0.34)	0.43 (±0.08)	0.30 (±0.21)
	はりきる気持ち	0.57 (±0.11)	0.48 (±0.16)	0.64 (±0.11)	0.36 (±0.16)
	運動に対する愛好的態度	0.70 (±0.17)	0.51 (±0.37)	0.67 (±0.17)	0.34 (±0.23)
評価	精神力の向上	0.54 (±0.23)	0.65 (±0.15)	0.60 (±0.03)	0.53 (±0.31)
	挑戦する態度	0.54 (±0.23)	0.62 (±0.09)	0.66 (±0.06)	0.40 (±0.09)
	技能向上のよろこび	0.76 (±0.18)	0.68 (±0.42)	0.26 (±0.35)	0.44 (±0.16)
	課題解決への意欲	0.65 (±0.37)	0.51 (±0.09)	0.68 (±0.22)	0.48 (±0.02)
	仲間との活動	0.76 (±0.17)	0.73 (±0.29)	0.10 (±0.41)	0.52 (±0.09)
	運動に対する愛好的態度の育成	0.68 (±0.29)	0.44 (±0.08)	0.66 (±0.06)	0.36 (±0.02)
	運動の爽快さ	0.57 (±0.11)	0.51 (±0.11)	0.66 (±0.06)	0.64 (±0.01)
	運動の大切さ	0.57 (±0.21)	0.54 (±0.07)	0.58 (±0.06)	0.56 (±0.05)
価値	仲間からの支援	0.71 (±0.25)	0.59 (±0.09)	0.66 (±0.06)	0.64 (±0.01)
	自信の高まり	0.80 (±0.12)	0.69 (±0.35)	0.01 (±0.37)	0.12 (±0.10)
	運動に対する好嫌	0.43 (±0.16)	0.43 (±0.19)	0.63 (±0.21)	0.44 (±0.05)
	利己主義の抑制	0.68 (±0.28)	0.62 (±0.37)	-0.39 (±0.49)	0.08 (±0.04)
	話し合い活動	0.27 (±0.13)	0.34 (±0.24)	0.49 (±0.13)	0.36 (±0.02)
	体力づくり	0.36 (±0.17)	0.49 (±0.04)	0.35 (±0.13)	0.40 (±0.18)
	みんなの活動	0.32 (±0.11)	0.58 (±0.05)	0.37 (±0.25)	0.40 (±0.02)
	学習集団の育成	0.48 (±0.22)	0.62 (±0.29)	-0.37 (±0.47)	0.16 (±0.08)
授業内容の難易度	0.53 (±0.46)	0.54 (±0.10)	0.50 (±0.15)	0.38 (±0.13)	
体育の有用性	0.43 (±0.09)	0.39 (±0.20)	0.42 (±0.19)	0.67 (±0.15)	
運動する意欲	0.43 (±0.16)	0.46 (±0.12)	0.49 (±0.13)	0.44 (±0.13)	

表4 「出来事の予兆」への気づきの内容の群別頻度数

気づきの内容 (単元全体)	上位群	下位群
	平均値 (±標準偏差)	平均値 (±標準偏差)
気づきの内容 (第1次:フラッグフットボールをしよう)		
1 技術的つまずき	6.7 (±1.5)	3.3 (±0.6)
2 心理的つまずき	0.3 (±0.6)	1.7 (±0.6)
3 認知的つまずき	0.3 (±0.6)	1.3 (±1.2)
4 規律・マネジメント	3.7 (±0.6)	1.0 (±1.0)
5 学習集団の機能	1.3 (±0.6)	2.3 (±0.6)
6 運動教材関連	0.0 (±0.0)	1.0 (±1.0)
気づきの内容 (第2次:いい作戦を立てて点をとろう)		
1 技術的つまずき	13.7 (±1.2)	0.3 (±0.6)
2 心理的つまずき	0.7 (±0.6)	3.0 (±1.0)
3 認知的つまずき	1.0 (±0.0)	0.0 (±0.0)
4 規律・マネジメント	1.0 (±1.7)	0.0 (±0.0)
5 学習集団の機能	1.7 (±0.6)	0.3 (±0.6)
6 運動教材関連	0.7 (±0.6)	0.0 (±0.0)

表5 気づきに対する「推論-対処」の群別頻度数

「推論-対処」の内容 (単元全体)	上位群	下位群
	平均値 (±標準偏差)	平均値 (±標準偏差)
「推論-対処」の内容(第1次:フラッグフットボールをしよう)		
1 合理-理解	0.7 (±0.6)	0.7 (±0.6)
2 心情-理解	0.7 (±0.6)	3.0 (±0.0)
3 文脈-理解	1.3 (±0.6)	0.7 (±0.6)
4 合理-目的	5.7 (±0.6)	0.7 (±0.6)
5 心情-目的	1.7 (±0.6)	2.7 (±0.6)
6 文脈-目的	2.3 (±0.6)	3.0 (±0.0)
「推論-対処」の内容(第2次:いい作戦を立てて点をとろう)		
1 合理-理解	0.7 (±1.2)	0.0 (±0.0)
2 心情-理解	0.3 (±0.6)	1.7 (±0.6)
3 文脈-理解	0.3 (±0.6)	0.7 (±0.6)
4 合理-目的	13.7 (±1.2)	0.3 (±0.6)
5 心情-目的	2.0 (±1.0)	0.3 (±0.6)
6 文脈-目的	1.7 (±0.6)	0.7 (±0.6)

IV. 考 察

1. 学習成果(態度得点)と教師の「出来事の予兆」への気づきとの関係

教師の実践的指導力発揮の要因については、これまで授業中の「出来事の予兆」への気づきに関係することが示唆されてきたが、上記の仮説について小学校中学年担任教師を対象に検討した研究は皆無であった。そこで本研究では、中学年担任教師を対象に、学習成果(態度得点)と体育授業中の教師の「出来事の予兆」への気づきとの関係を検討した結果、上位群の方が下位群よりも一授業あたりの「出来事の予兆」への気づきが多いものと判断できた。また、単元を通して「技術的つまずき」に関わった内容への気づきと「合理的推論-目的志向的対処」の使用頻度に相違がみられた。上述の結果は、態度得点と体育授業中の教師の「出来事の予兆」への気づきを定量的に検証してきた一連の先行研究の結果とすべて一致した。

高田(1981)は、毎授業後に子どもに記述してもらった感想文から、子どもが求める「よい体育授業の条件」を4つ導出し、中でも「力や技の伸び」を子どもが実感できることが中核であるとしている。また梅野ら(1997)は、態度得点の高い教師とそうでない教師を対象に、体育授業中の教師行動を比較分析し、態度得点の高い教師はそうでない教師よりも相互作用行動に費やす時間が多く、なかでも良い動作を肯定するフィードバックとまずい動作・間違った動作を矯正するフィードバックを多く展開していたことを報告している。筑波大学(長谷川ら, 2003)も、子どもの運動技術の向上について、形成的授業評価の高い教師とそうでない教師を対象に、先の梅野らと同様の結果(高橋ら, 1989, 1991)を認めた上で、相互作用行動を多く用いて子どもの運動技術を高めるためにはマネジメント時間10%以下が好ましいことを教育実習生に紹介し、模擬授業の際の観察観点の形成を試みる取り組みを行っている。佐久本・篠崎(1979)は、体育嫌いの生成について、「体力・運動能力テスト」の得点と「体育好きの程度」は正の相関関係にあり、運動技術の低さや向上を企図しない授業展開は体育嫌いを生成すると指摘している。現に、授業評価として用いた態度測定の結果をみても、得点差の大きかった5項目中2項目が運動技能の伸び(「技能向上のよろこび」「自信の高まり」)に関わった項目であったことから、上位群の授業では子どもが運動技能の伸びを感じ、それを評価したことが読み取れる。

以上のことから、態度得点の高い教師とそうでない教師の差は、先行研究同様、本研究で認められた「技術的つまずき」に関わった内容への気づきと「合理的推論-目的志向的対処」の頻度数の差に一因があるものと考えられた。もっと言えば、担任する学年に関係なく、「運動の知識」と「子どものつまずきの類型と対処方法に関する知識」の2つから「技術的つまずき」に関わった気づきと「推論-対処」を展開させるといった子どもの運動技術を高める相互作用行動の差に、上位群と下位群を分ける一因があると考えられる。

なお、体育授業の場合、取り扱う運動教材によって教師の「得意-苦手」意識の程度が大きく異なることが報告されている(永島, 1974)。また、性差や物理的な教職経験年数などの要因も教師の「出来事の予兆」への気づきと実践的指導力の発揮との関係に複合的に関係して行くことは予想できる。今後、運動教材、性差、教職経験年数といった要因など複合的な観点も含めて定量的に検討していくことは必要である。

2. 上位群の中学年担任教師の「気づき」と「推論-対処」の特徴

一授業毎の「出来事の予兆」への気づきの頻度数と内容を分析した結果、高学年および低学年を対象に分析した厚東らの一連の先行研究とは異なり、上位群の方が下位群よりも第一次では「学習規律・マネジメント」に関わった気づきが、第二次では「学習集団の機能」に関わった気づきが、それぞれ多くなる結果にあった。

林(2008)は、態度得点の高い教師は子どもの集合移動の素早さや集合時の様子、道具の準備や片付けの様子、さらにはゲーム観戦や審判・得点係をしているときの様子という「学習規律・マネジメント」のあり方から、子どもが学習課題を明確に掴めたかどうか判断していたことを認めている。また、中学年用の態度尺度を作成した奥村ら(1989)の研究では、小学校3年生までの「よろこび」「評価」の両尺度に加え、4年生以降のすべての学年で「価値観」尺度が新たに追加されること、「価値観」を構成する項目より子どもの体育に対する価値観の形成には学習集団の機能が大きく占める様相にあったことを明らかにしている。さらに、学習成果同士の相関関係を順位相関分析で行った上原(2007)は、学習集団の機能と運動技術(パフォーマンス)とが正の相関関係にあったことを報告している。また、武田ら(2007)の研究では、中学年の体育授業の場合、つながりの強いグループが出来るが自己中心性も残っている段階のため、取り扱う運動教材によっては暴力の学習の要素を内奥に潜ませってしまう危険性が存在していたことを報告している。他方、個人の運動技術を高めるためには社会がバックアップできるマネジメントの構築が最も重要であるという報告(Kim, 2015)などからも、成果と周辺環境のマネジメントは相関関係にあることがわかる。

そこで、上位群と下位群の態度測定の得点差の大きかった項目をみると、5項目中3項目(「仲間との活動」「利己主義の抑制」「学習集団の育成」)が学習集団の機能に関わったものであった。これより、上位群の学級の方が下位群の学級よりも学習集団が上手く機能していたものと考えられた。

上位群の教師の「気づき」の記述内容例をみると、第一次では「試合場所を確認しないまま、移動するグループがあった」「K君が試合後の挨拶をしない」「各コートの試合開始の挨拶のタイミングがバラバラで試合開始までに時間がかかってしまう」などの記述が認められた。このことから、上位群の方が下位群よりも授業の場の不安定さを何とかしたいという意識が強かったものと読み取れる。第二次では、「学習集団の機能」に関わった気づきが多くなる傾向にあったが、そこでの記述内容は「T君とN君が勝敗に対して言い合いになっていた」「Sさんが勝敗に対して審判役のK君と言い争っていた」「K君、ちゃんとやってよとNさんが文句を言っていた」など集団の親和性の機能に関わった内容が大半であった。

一方、集団の課題達成の機能に関わった内容は、「Kさん、みんなで作戦を立てて攻撃している時でも、ほとんど参加できずに固まってしまう」の一例に留まっていた。これらより、上位群の方が下位群よりも学習集団の親和性を高め、集団が機能するように努めることで結果的に個人の運動技能の向上を狙う意識が強かったものと読み取れる。逆に言えば、集団による運動技能の向上までは狙っていなかったものと考えられる。これは、高学年を対象とした先行研究では認められなかった結果である。

以上のことから、上位群の中学年担任教師は、他学年とは異なり、「学習規律・マネジメント」を整備した上で、親和性を高めて学習集団を上手く機能させることで個人の運動技能の向上を狙う意識があったものと考えられた。

3. 下位群の中学年担任教師の「気づき」と「推論-対処」の特徴

先の上位群の中学年担任教師の特徴は、親和性を高めて学習集団を上手く機能させることを意識しているものであった。そこで最後に、下位群の教師の授業中の「気づき」と「推論-対処」の特徴を導出することで、彼らの何が学習成果(態度得点)を下げたのか考察する必要がある。

「出来事の予兆」への気づきとそれに対する「推論-対処」の記述内容について、下位群の方が上位群よりも「心理的つまずき」に関わった内容の気づきと「心情的推論-理解志向的対処」が多い結果にあった。

体育科教育学分野では、体育嫌いや体育に対する苦手意識の生成について、単に本人自身に関わる要因のみでなく、その要因は多岐に渡ると言われている(小林, 1970; 戸村, 1978; 佐藤, 1980; 水野, 1999)。一方、多くの研究に共通した結果も報告されていた。具体的には、体育嫌いと運動嫌いとは必ずしも一致しないこと、体育嫌いの子どもが生起する主たる原因が運動技能への劣等意識と失敗経験にあったこと(佐久本・篠崎, 1979; 波多野・中村, 1981; 厚東, 2012)が、共通して報告されていた。

下位群の教師の「気づき」の記述内容例をみると、単元を通して「怖いのか、チームの作戦に参加出来ないYさんがいる」「Sさんは、ボールを受け取ろうとするけど受け取れない」「Nさんがゲームに参加していないことが多い」などの記述が認められた。これらより、下位群の方が上位群よりも体育に対して苦手意識・不得意意識の強い子どもの心理的な葛藤を観察から判断する意識の強かったことが読み取れる。

しかしながら、気づきに対する「推論-対処」の記述からは、体育授業の中で心理的つまずきが生起した子どもに対して、具体的にそれを解決・解消する手立てを十分に討っていなかった。具体的には、「ボールを持ってもどうしていいか解らないし、チームに迷惑がかかる」と

感じているのだろう－失敗しても大丈夫だから頑張ってみようかと声をかけた」「肥満で足が遅いことに対するコンプレックスが強く、他の子どもたちに遠慮しているのかもしれない－遠慮しないで頑張ろうと話しかけ、グループの話し合いに参加しようねとアドバイスした」「怖いという気持ちが強いのだろう－怖くない痛くないことを教えつつ、まずはチームの作戦会議の輪に入るようにした」など、心理的つまずきを学習集団に積極的に参加させる方法で解決・解消する試みが多く認められた。つまり、下位群は子どもの心理的つまずきを「仲間からの孤立（高田，1982）」に原因があったと捉えていたものと考えられた。また、「技術的つまずき」に関わった気づきと「合理的推論－目的志向的対処」の展開が上位群よりも少なかったことを踏まえると、苦手意識・不得意意識の強い子どもの運動技能への劣等意識を解決・解消する対処は、ほとんど展開していなかったものと考えられた。それ故、第一次のルール理解の場面とは異なり具体的な運動技能の指導が求められる第二次になると、下位群の「出来事の予兆」への気づきの減少がみられるようになったものと考えられた。

以上のことから、態度得点の高い教師になるためには、中学年の体育授業であっても、個人の運動技能の向上を企図した教授過程の設計に努める必要があるものと考えられた。そのためには、「運動の知識」と「子どものつまずきの類型と対処方法に関する知識」の2つの知識を広げるための教材研究の積み重ねが必要であること、とりわけ中学年の体育授業の場合は子ども同士の親和性を高めて学習集団が機能するように努めることが、重要になるものと考えられた。

本研究では、授業風景やゲーム風景の記録撮影の制限により、運動技能の向上を客観的に測定出来なかったことが問題点として挙げられる。したがって、今後は態度得点や運動技能などのプロダクト情報の測定を行う必要があると考えられる。また、本研究では明らかにならなかった教職経験年数、性差あるいは経験知といったコンテキスト情報の相違、取り扱う運動教材の相違などによる結果への影響についても検討を行っていく必要がある。

V. 結 論

本研究では、小学校中学年（4年生）担任教師6名を対象に、態度得点を高めた教師とそうでない教師とで、課題解決的プログラムによるフラッグフットボールの授業を一単元（全6時間）実施してもらい、体育授業中の「出来事の予兆」への気づきと「推論－対処」がどのように異なるのか検討した。その結果、先行研究同様、一授業辺りの平均個数は、上位群の方が下位群よりも上回っており、上位群の方が下位群よりもすべての時間で気づきが多い結果にあった。また、運動技能の向上を企図した

単元後半になると、上位群の方が下位群より「技術的つまずき」に関わった内容への気づきと「合理的推論－目的志向的対処」の展開が多い結果にあった。さらに、中学年担任教師を対象とした場合、他学年とは異なり、「学習規律・マネジメント」と「学習集団の機能」に関する気づきに差があると判断でき、いずれも上位群の方が下位群よりも多かった。これより、上位群は「学習規律・マネジメント」を整備した上で、親和性を高めて学習集団を上手く機能させることで個人の運動技能の向上を狙う意識があったものと考えられた。一方下位群では、「心理的つまずき」に関わった内容の気づきと「情動的推論－理解志向的対処」の展開が上位群より多く、個人の運動技能の向上を狙う意識は弱かったものと考えられた。

以上のことから、態度得点の高い体育授業を实践できる教師になるためには、運動技能の向上を子ども一人ひとりが実感できる授業展開を心がけることが基盤であり、そのためには「運動の知識」と「子どものつまずきの類型と対処方法に関する知識」の2つの知識を広げるための教材研究の積み重ねが必要であることが確認された。また、中学年の体育授業の場合、個人の運動技能の向上を狙うために、子ども同士の親和性を高めて学習集団が機能するように努めることが重要であるものと考えられた。

付 記

本研究は、日本学術振興会科学研究費補助金（若手研究〈B〉、課題番号：24730644「体育科における『教師のプロ意識』調査票の開発に関する実証的研究」、研究代表者：厚東芳樹）の助成を受けたものである。

脚 注

- 1) これまで、「自伝的に記憶していること」「エピソードとして記憶していること」など、「出来事の予兆」への気づきの概念は一義的でなかった。そのため、「出来事の予兆」を定量的に分析する授業研究を推し進めていくところにまで進展していなかった。こうした中で、稲垣・佐藤（1996）は、授業中の「出来事」を「あらかじめ予期したり意図して起こる事柄は『結果』であって『出来事ではない』」と述べ、「教師や子どもの意図や計算を裏切って、そこに新しい状況や関係を現出させる事件」と定義した。しかしながら、実際の学校教育の場においては、本来、事件が事件として生起してはならないことは自明であろう。また、教師が出来事のポリティクスを仕掛けることはあっても（長田ら，2010）、子どもに「つまずき（子どもにとっての出来事）」を生起させてはならないものである。こうした思いから辻野（1997）は、授業中の「出来事」を「教師や子ども

もの意図や計算を裏切って、そこに新しい状況や関係を現出させる事象」と表現し、まずは、多種多様な事象に教師が素早く気づき、その意味や背景を探ることの重要性を指摘した。本研究では、こうした辻野の定義をアプリオリに、「新しい状況や関係を生み出すことにつながらない事象（例えば、「暑いからだろう」「楽しくないのだろう」「疲れたからだ」など）」以外のものを授業中の「出来事の予兆」と定義し測定した。

- 2) 態度測定法とは、「授業に対する愛好的態度を高めることが授業の基底である」とする立場から開発されたもので、体育授業に対する一般的な子どもの態度（感じ方・考え方・行い方）を因子分析法により抽出し、それらの因子を尺度として構成し直して自らの授業を評価・改善しようとする目的で作成されたものである（小林, 1978; 梅野, 1980）。現在では、小・中・高・大学生のすべての学年で使用できる態度尺度とその診断基準が作成され、「教材編成」「教授活動」「学習集団」「施設・用具」といった授業要因の影響を受けることが認められている。これより、態度測定による体育授業診断は「総括評価」として意味をもつものと捉えられている（梅野・厚東, 2004）。
- 3) 一般に、走り幅跳び教材など個人種目の方が集団種目よりもスポーツバイオメカニクスなどの部門を中心に基礎的研究が多く、運動技能の測定や運動実践者の「成功・不成功・失敗」の原因を運動経過の中で考察しやすい利点がある。しかしながら、今回、学校カリキュラム、学校行事や天候との関係から、集団種目教材で実施せざるを得ない状況にあった。こうした中、著者は「試案-実践-評価」のサイクルによる実践検討を3度にわたって施し、公教育の場でも実践可能と考えられる指導プログラム（フラッグフットボール）を有していた。そこで今回、フラッグフットボール教材で実施することとした。なお、個人情報保護の理由から、ゲーム風景の記録撮影も制限することになった。これより、ゲーム中の集団パフォーマンス発揮によって運動技能を測定することで、客観的に評価する方法が存在していたが、上記の方法は断念せざる負えない状況になった。そこで、今回の授業研究では総括評価道具の一つである態度測定のみで授業評価した。なお、本研究では目標行動、前提行動、学習コースライン、フレームが示されたものをプログラムと捉えたもの（中村, 1975）および先行研究（上原・梅野, 2000）に倣い、「指導プログラム」という指導用語で表現した。
- 4) これまで著者は、態度得点の高い教師を優れた教師と捉え、教師のキャリア発達の方角性を定め研究調査を行ってきた。本研究でも、態度得点の高い教師を優れた教師と捉え検討した理由はここにある。ち

なみに、各分野で優れた実践者といわれる者は2割であるという調査結果がある（笠井, 2009）。そこで、294名の小学校教師を対象に態度尺度を用いた調査を実施し、「態度得点の高い教師」が学校教育現場にどれだけ存在しているのか調査した。その結果、態度得点の高い教師は2割程度存在し（厚東, 2014）、現実的にどこの小学校でも存在することが統計的にわかっている。

- 5) 厚東ら（2004）は、教師の「出来事の予兆」への気づきに対する「推論-対処」の内容を、「心情的推論-理解志向的対処」「合理的推論-理解志向的対処」「文脈的推論-理解志向的対処」「心情的推論-目的志向的対処」「合理的推論-目的志向的対処」「文脈的推論-目的志向的対処」の計6つの「推論-対処」の観点より分析する「出来事」調査法を開発した。本研究でも、上記6つの観点より分析する「出来事」調査法を用いて教師の「出来事の予兆」への気づきに対する「推論-対処」の内容を分類した。

文 献

- 秋山裕右・梅野圭史（2001）体育授業における「出来事」の教育学的意義に関する一考察—デイヴィドソンの『出来事』論を考察視座として—。体育・スポーツ哲学研究, 23 (2) : 27-41.
- Apple, M (1986) Teachers and texts : a political economy of class and gender relations in Education. routledge : New York.
- 東武志・梅野圭史（2000）体育授業改善に資する身体論的アプローチの可能性—「気（心）—身（心）」視座に立った身体論を手がかりにして—。体育・スポーツ哲学研究, 22 (1) : 1-15.
- 長谷川悦示（2003）体育授業を観察評価する—授業改善のためのオーセンティック・アセスメント—。高橋健夫編, 明和出版：東京, pp.145-151.
- 波多野義郎・中村精男（1981）「運動ざらい」の生成機序に関する事例研究。体育学研究, 26 (3) : 177-187.
- 林修（2008）初任の保健体育教師に求められる教師の力量・教養。体育科教育学研究, 24 (2) : 33-39.
- 稲垣忠彦・佐藤学（1996）授業研究入門。岩波書店：東京, p.83.
- 上原禎弘・梅野圭史（2000）小学校体育授業における教師の言語的相互作用に関する研究—走り幅跳び授業における品詞分析の結果を手がかりとして—。体育学研究, 45 : 24-38.
- 上原禎弘（2007）体育授業における教師の言語的相互作用に関する研究—小学校高学年：学習集団機能を中心として—。教育実践学論集, (8) : 175-186.
- 笠井恵美（2009）サービス・プロフェッショナル：営業、

- 販売, 接客「上位2割」の熟達者になる14の経験.
プレジデント社:東京.
- 加登本仁・大後戸一樹・木原成一郎(2013) 小学校体育科のボール運動の授業における学習集団の形成過程に関する事例研究—エンゲストロームの活動理論を手がかりとして—. 教育方法学研究, 39: 83-94.
- Kim Yukyoum (2015) Instilling consumer gratitude through sponsorship. *International Joint Symposium Education and Future of Asia*: 57-71.
- 小林篤(1970) 子どものつまずきと運動嫌いをめぐる諸問題. 体育科教育, 28(10): 6-8.
- 小林篤(1978) 体育の授業研究. 大修館書店: 東京, pp.170-222.
- 小林篤(1995) 学校体育授業辞典. 阪田尚彦ほか編, 大修館書店: 東京, pp.713-728.
- 厚東芳樹・梅野圭史・上原禎弘・辻延浩(2004) 小学校体育授業における教師の授業中の「出来事」に対する気づきに関する研究—熟練度の相違を中心として—. 教育実践学論集, 5: 99-110.
- 厚東芳樹(2012) 成功体験と体育授業に対する愛好度の低い子どもの学習行動との関係—小学校2年生を対象として—. 北海道大学大学院教育学研究院紀要, 118: 121-133.
- 厚東芳樹(2013) 体育授業における「戦術的気づき」を高める運動教材の開発過程に関する研究—小学校4年生: フラッグフットボールを題材に—. 北海道体育学研究, 48: 55-66.
- 厚東芳樹(2014) プロフェッショナルな教師の体育授業をみる観点は何かが違うのか. V2ソリューション出版: 名古屋.
- メリアム: 堀薫夫ほか訳(2004) 質的調査法入門. ミネルヴァ書房: 東京.
- 水野裕美(1999) 小学生における体育の好き嫌いに関する研究. 滋賀大学大学院教育学研究科論文集, 2: 81-88.
- 永島惇正(1974) 小学校婦人教師と体育科・学習指導—その1 体育科・学習指導をめぐる「とくい—にがて」意識を中心にして—. 東京学芸大学紀要5部門, 26: 214-231.
- 長田則子・梅野圭史・厚東芳樹(2010) 体育授業における教師の「感性的省察」の実体とその深化. 体育・スポーツ哲学研究, 32(2): 99-118.
- 中村次郎(1975) 授業研究大辞典. 広岡亮蔵編, 明治図書: 東京, pp.311-312.
- 奥村基治・梅野圭史・辻野昭(1989) 体育科の授業に対する態度尺度の試み—小学校中学年児童を対象にして—. 体育学研究, 33(4): 309-319.
- Peterson, P.L, and Comeaux, M. (1987) Teachers' schematic for classroom events: The mental scaffolding of teachers' thinking during classroom instruction. *Teaching and Teacher Education*, 3(4): 19-31.
- 斎藤孝(1997) 教師=身体という技術—構え・感知力・技化—. 世織書房: 神奈川, pp.3-141.
- 佐久本稔・篠崎俊子(1979) 学校体育期の“運動嫌い”に関する研究(I). 生活科学, 12(1): 55-78.
- 佐々木忍(1987) 個人差に応じた場の工夫. 体育科教育, 35(4): 52-54.
- 佐藤学(1996) 教育方法学. 岩波書店: 東京.
- 佐藤正(1980) 体育における臨床的指導法の研究(1)—運動嫌いの問題と指導—. 東京女子体育大学紀要, 3: 9-15.
- 鈴木直樹(2003) 体育授業における教師の身体性に関する研究—「評価する身体」という視点から—. 体育・スポーツ哲学研究, 25(1): 23-35.
- 高田典衛(1981) 体育授業の原点. 杏林書院: 東京, pp.161-174.
- 高田典衛(1982) よい体育授業の探究. 大修館書店: 東京, pp.27-48.
- 高橋健夫・岡沢祥訓・中井隆司(1989) 教師の「相互作用」行動が児童の学習行動及び授業評価に及ぼす影響について. 体育学研究, 34(3): 191-200.
- 高橋健夫・岡沢祥訓・中井隆司・芳本真(1991) 体育授業における教師行動に関する研究—教師行動の構造と児童の授業評価との関係—. 体育学研究, 36: 193-208.
- 武田庸助・林修・梅野圭史・木原資裕(2007) 体育授業における人間関係力を高める運動教材の開発過程に関する研究—小学校4年生: スポーツチャンバラにおける学習過程の最適化—. 教育実践学論集, 8: 197-209.
- 戸村博之(1978) 児童の運動能力と心理的特性に関する研究. 体育学研究, 23(2): 173-281.
- 辻野昭(1997) 体育科教育の未来像—体育科教育の過去・現在・未来—. 体育学研究, 41(5): 389-394.
- 梅野圭史・辻野昭(1980) 体育科の授業に対する態度尺度の試み—小学校低学年児童について—. 体育学研究, 25(2): 139-148.
- 梅野圭史・中島誠・後藤幸弘・辻野昭(1997) 小学校体育科における学習成果(態度得点)に及ぼす教師行動の影響. スポーツ教育学研究, 17(1): 15-27.
- 梅野圭史・厚東芳樹(2004) 授業研究の評価とその後の生かし方. 体育科教育, 52(6): 30-33.
- 梅野圭史(2006) スポーツ科学辞典. 日本体育学会監, 平凡社: 東京, p.377.
- 梅野圭史・海野勇三・木原成一郎・日野克博・米村耕平編(2010) 教師として育つ—体育授業の実践的指導力を育むには—. 明和出版: 東京.
- 山口孝治(2012) 体育授業における教師の反省的思考の変容に関する実践的研究—授業中の「出来事」への

気づきに着目して一. 佛教大学教育学部学会紀要,
11 : 41-52.

〔平成27年3月27日 受付〕
〔平成27年8月1日 受理〕