

小学校体育授業における熟練教師の指導技術に関する研究 —授業計画に対する意識および授業場面での 児童とのかかわりに着目して—

梅村 拓未¹, 高瀬 淳也², 高橋 正年³
河本 岳哉⁴, 村上 雅之⁵, 中島 寿宏⁶

Teaching Skills of Experienced Elementary School Teacher in Physical Education Classes —Focused on Thinking of Curriculum Designs and Involvements with Students—

Takumi Umemura¹, Takase Junya², Masatoshi Takahashi³
Takeya Kawamoto⁴, Masayuki Murakami⁵, Toshihiro Nakajima⁶

Abstract

Some researchers have established that the teaching skills of experienced teachers in physical education classes affect learning outcomes and learning situations. Although various classes at the school are planned and held by the teacher, there have been no cases of examining the teaching skills of experienced teachers in relation to physical education lesson plans and class settings. By focusing on both sides of class planning and technique, it would become clear that a shared characteristic exists among experienced teachers in physical education classes. Additionally, it would contribute to developing teacher's skills and learning outcomes at the school. The purpose of the study was to examine the teaching skills of experienced teachers in physical education classes. We have investigated using two approaches of teaching skills of experienced teachers in physical education classes. The subjects of the study were six elementary school teachers (three experienced teachers and three younger

1. 北海道教育大学大学院教育学研究科
〒002-8502 北海道札幌市北区あいの里5条3丁目
1番5号
2. 北海道教育大学旭川校
〒070-0825 北海道旭川市北門町9丁目
3. 東海大学
〒005-8601 北海道札幌市南区南沢5条1丁目1番
1号
4. 北海道教育大学附属札幌小学校
〒002-8075 北海道札幌市北区あいの里5条3丁目
1番10号
5. 札幌市立北九条小学校
〒060-0809 北海道札幌市北区北9条西1丁目1
6. 北海道教育大学札幌校
〒002-8502 北海道札幌市北区あいの里5条3丁目
1番5号

1. Graduate School of Education, Hokkaido University
of Education
Ainosato 5-jo 3 chome 1-5 Kita-ku Sapporo 002-8502
2. Hokkaido University of Education Asahikawa
Hokumon-cho 9-chome Asahikawa 070-0825
3. Tokai University
Minamisawa 5-jo 1-chome 1-1 Minamiku Sapporo
005-8601
4. Sapporo Elementary School Attached to Hokkaido
University of Education
Ainosato 5-jo 3-chome 1-10 Kita-ku Sapporo
002-8075
5. Sapporo Kitakujo Elementary School
Kita-9jo nishi1-chome 1 Kita-ku Sapporo 060-0809
6. Hokkaido University of Education Sapporo
Ainosato 5-jo 3 chome 1-5 Kita-ku Sapporo 002-8502

著者連絡先 梅村 拓未
stayhungry.stayfoolish712@gmail.com

teachers) and 139 children whom the experienced teachers teaching. Semi-structured interviews were conducted with each of the teachers to analyze their thinking. The content of the skilled teachers' speeches and the children's descriptions on the study cards were textually analyzed. As a result, it was suggested that more experienced teachers plan their classes with an awareness of the changing of the children throughout the unit compared to younger teachers. In addition, it was inferred that the experienced teachers tried to elicit awareness of learning tasks from each student by communicating with them in class. It is assumed that experienced teachers are able to conceive a unit from the viewpoint of the children and to elicit awareness of the learning tasks from them through interaction.

key words: Thinking of Curriculum Design, Involvements with Students of Teacher, Learning Outcome

I 緒 言

教師は教職経験の中で自身の授業実践を振り返り、他教師とともに授業検討を繰り返し行うなどの授業力の研鑽によって、専門的な知識を獲得していくものであるとされている（磯崎ほか，2007；前田・石井，2019；杉山・山崎，2016）。このように、豊富な教職経験に加えて、研究会などに積極的に参加し周囲の教師からもその授業力を認められている教師は熟練教師^{注1}と定義されている（秋田ほか，1991；佐藤ほか，1990）。秋田ほか（1991）は、熟練教師が授業の課題構造を的確に捉え、子供との相互作用を通して多くの手がかりを得て教授を行っているとしている。つまり、熟練教師は教師特有の専門的な知識をもっているだけでなく、授業課題をもとに子供とかわりながら、授業を行うことのできる指導技術を有していると推測できる。

さらに、授業場面において熟練教師がどのように子供を捉えてかわろうとしているかを報告している例もみられる。若手教師が子供の普段の学力や学習態度に着目して授業を進行している一方で、熟練教師は子供の学習状態の変容を意識して授業を組み立てていることが示唆されている（有馬，2014）。また、水津ほか（2013）による教師の発話分析では、教育実習生が授業進行を重視し、子供を管理しようとする発言が多かったことに対して、熟練教師は子供の活発な議論を重視し、子供に対して説明を多く要求していたことが示唆されている。これらの報告から、熟練教師は学習プロセスを経て変容していく子供の様子を的確に把握する中で、子供が主体的に学習に参加できるように働きかけていることが窺える。

体育授業においては、指導方法や指導内容などの「教科の特性ともいうべき指導上の独特の困難性」を感じている教師が少なくないとの報告がある（下條ほか，1996）。具体的には、一般的に全科目を受け持つ小学校教師が、体育授業における教材に関する知識と運動技能の指導法に力量不足を感じていることが先行研究において示されている（加登本ほか，2010）。つまり、小学校において体育授業の指導に対して課題を抱えている教師は一定数存在しており、体育授業における効果的な指導技術に焦点を当てて研究を行うことは意義があると考え

られる。本研究ではこのような理由から体育授業を対象として調査・分析を行うこととした。

体育授業に関しては、教師の授業計画に対する意識に着目している研究や授業場面での指導技術に焦点を当てた研究がみられる。まず、体育の授業計画については、特に教師がどのように子供の学習の状態を捉えているか報告している例がみられる。山口（2009）は、熟練教師による体育授業のボール運動の授業計画において、ゲームを展開する場面で生じやすい戦術的なつまずきや個人や集団における技能に関するつまずきを想定し、そのつまずきを解消する具体的な手立てを準備していることや、児童たち同士のコミュニケーションが学習成果に影響することに鑑みて、児童たちのかかわりに着目して計画を立案していることを明らかにしている。このように、熟練教師は児童たちが学習を進めていく上で感じる課題意識とその解決の方法をイメージしているといえる。

次に、実際の体育授業の場면을対象にした研究においては、学習成果の向上に有効な指導技術が明らかにされてきた。例えば、体育授業における教師の子供に対する肯定的な相互作用の頻度および内容が、子供による授業評価、学習態度や運動技能に影響することが示唆されている（深見ほか，1997；高橋ほか，1996；上原・梅野，2003）。また、若手教師の授業に比べて、熟練教師の授業では、子供が学習内容や方法を十分に理解して取り組んでいたことで、教師のフィードバックは技能向上に焦点化され、子供から役に立つと捉えられることが明らかになっている（深見ほか，2015）。このように、教師のかかわりは子供の学習に大きく影響し、熟練教師ほど学習課題に焦点を当てたフィードバックを行っていることが推測される。

さらに、教職経験年数に加えてこれまでの体育授業の実践経験や研究会への参加などを加味して教師を分類し、その指導技術が学習成果だけでなく学習状況にも影響することが検討されている事例もある。例えば、教職経験年数が同等であったとしても、先述した熟練教師の定義に含まれる授業研究の経験を豊富に積んでいる教師は、体育以外の教科を専門とする教師と比較して、学習内容の中心的な課題に関するフィードバックがより多く出現することが報告されている（福ヶ迫，2018）。また、

中島（2017）は熟練教師と教育実習生の体育授業を比較し、教育実習生の授業は一方的な指導やアドバイスが多かったことに対して、熟練教師の授業では説明を促すかわりや課題意識を引き出す声かけが多く、グループ内の言語的コミュニケーションが活性化することが確認されている。以上の熟練教師を対象とした体育授業に関する研究から明らかになった点をまとめると、熟練教師は豊富な体育授業研究の経験によって培われた指導技術を持ち合わせており、学習課題に沿った的確なかかわりによって、子供の課題意識を引き出し、学習成果を高めているということがいえる。

しかし、これまでの体育授業における熟練教師に関する先行研究を概観すると、授業計画と授業場面が別々に検討されているといえ、熟練教師による授業計画と授業場面の関連が未検討という課題が残されている。例えば、細越（2000）は教師が計画に沿って進行するものが授業であるため、計画と授業場面の両方に着目して検討する必要性を指摘し、先行研究で唯一体育授業の計画と授業場面を併せて検討している。このように、体育授業における熟練教師の指導技術の特徴をより具体的に把握するためには、熟練教師がどのような意識で体育授業の計画を立て、授業場面でどのように子供と関わっているかを検討する必要があるといえる。なお、授業計画および授業場面の両面から体育授業における熟練教師の指導技術を明らかにすることは、学校教育現場において体育授業の指導に困難さを感じている小学校教師たちや若手教師たちの指導技術の改善を支え、多くの児童たちの学習成果の向上に寄与すると考えられる。

そこで本研究では、小学校体育授業における熟練教師の指導技術の特徴を、授業計画時における授業づくりおよび児童へのかかわりに対する意識と授業場面での児童とのかかわりの両面から明らかにすることを目的とする。第一に、教師の授業計画時の意識をインタビューによる分析によって検証する。これまで、熟練教師の指導技術の特徴は、主に若手教師との比較によって明らかにされてきた。例えば、佐藤ほか（1990）は熟練教師の思考活動を若手教師と比較することによって、熟練教師の特徴的な思考様式の性格を明らかにしている。また、深見ほか（2015）は熟練教師と若手教師の体育授業場面における指導技術を比較することで、熟練教師のマネジメントとフィードバックの具体的な特徴を示している。以上の先行研究に倣って、調査1では熟練教師の体育授業計画時の意識の特徴を検証するために、若手教師の体育授業計画時の意識との比較を行うこととした。第二に、教師の授業場面における児童へのかかわりおよび児童の学習状況について検討する。調査2では、体育授業計画に対する熟練教師の意識が、どのように授業場面での児童への働きかけおよび児童の学習状況に影響を及ぼすかを検討することとした。これら2つの調査の視点からのアプローチによって、体育授業における熟練教師の指導

技術を多角的・複合的に検証する。

Ⅱ 方 法

1. 調査1 小学校教師の熟練度による体育授業計画に対する意識の違い

1-1. 対象教師

本調査では、北海道および札幌市内の小学校に所属する小学校教師6名を対象として調査を実施した。佐藤ほか（1990）および中田ほか（2012）に倣い、教師としての経験が15年以上で、実践の創造性と水準の高さにおいて優秀さを評価されており、その地域の教師たちの研究グループで指導的な役割を果たしている教師を「熟練教師」として対象に設定することとした。そこで、本研究では、15年以上の教職経験年数および授業研究の経験が周囲の教師から認められ、教師たちの研究グループにおいて指導的な立場にある教師を熟練教師として選定した。本調査で対象となった教師Aは、17年の教職経験がある。現在は国立大学附属小学校で勤めるとともに、教師たちの研究グループに所属していることから、授業研究の経験が豊富かつ地域の教師たちを指導する立場にある。次に、教師Bは教師として15年の教職経験を有していることに加えて、教師Aと同様に教師たちの研究グループに所属しており、豊富な授業研究の経験を有しているとともに地域の教師たちを指導する立場にある。加えて、教師Cは16年の教職経験があり、体育専科教員として自らの学校および地域の学校の体育授業改善に取り組んでいる。また、教師たちの研究グループで若手教師に対して指導する立場にある。本研究で対象とした3名の教師は全員が豊富な教職経験を有しており、教師としての十分な経験だけでなく、各地域で他教師に対して指導する立場にあることから、「熟練教師」として対象教師に選定した。福ヶ迫（2018）は、研究グループにおいて年に3回以上授業公開し、研究グループに所属して授業研究に励んでいる教師と、研究グループ等に所属していない教師では、学習成果に大きな差が生まれることを指摘している。よって本研究では、これまでの豊富な授業研究および授業公開に関する経験を熟練教師の選定基準とし、研究グループに所属することを選定の必要条件とした。また、木原（2004）による「若手教師」を「初任から教職経験5年未満の教師」とする定義に倣い、教師D、教師Eおよび教師Fを本研究における「若手教師」の対象者として選定した。各若手教師の教職経験年数については、教師Dが4年、教師Eおよび教師Fが3年で、教師Dおよび教師Fが公立小学校、教師Eが国立大学附属小学校に勤務しており、3人とも体育授業の研究グループ等には未所属である。

調査にあたっては、対象教師の所属する小学校の校長に了承を得た上で、対象教師に対して調査の内容、目的、プライバシーの保護、データの使用範囲、面接過程を録

画することについて説明を実施し了承を得た上で調査を実施している。なお、本研究は北海道教育大学の研究倫理委員会の審査で承認（承認番号2018111005）を受けて実施している。

1-2. 調査時期・調査内容・手続き

調査期間は2020年6月下旬から7月上旬にかけての2週間で実施された。調査はオンラインビデオ通話サービス「Zoom」を用いて対象教師に対して個別に30分程度の半構造化インタビューを実施した。山田・宮下（2010）は半構造化インタビューについて、面接者がある程度決められた構造の中で1つのテーマについて質問することで、方向性を逸脱しないようにコントロールしつつ、対象者はそのテーマについてオープンに語ることが許容されるため、対象者の具体的かつ本質的な考えを聞くことが可能であると述べている。本研究においても、1つのテーマから方向性を逸脱しないようにしつつも、それぞれの対象教師から体育授業の計画に関する考えを深く引き出すことを目的としたため、半構造化インタビューを採用した。インタビューの際は、質問項目を記したインタビューガイドを参照しながら質問を行った。インタビューガイドは上記の先行研究を参考にして、大学院生1名と体育科教育学を専門とする大学教員1名の計2名で協議を行い作成された。

熟練教師は、先述のように体育授業を計画する際、子供がつまずくポイントだけでなく、そのつまずきに対する手立てを具体的に想定し、子供同士のコミュニケーションをどのように活性化させるかを思考して授業を構想していることが指摘されている（山口，2009）。また、熟練教師は、授業中の子供へのかかわりにおいて、思考を引き出すような発問や、理解を深めるために説明を求める働きかけが多いことが明らかになっている（水津ほか，2013）。これらの先行研究を検討し、主に「体育の授業づくりで意識していること」および「体育授業で児童とかかわるときに意識していること」についての質問を設定した。インタビューガイドの作成およびインタビューを実施する際は、信頼できる情報を収集するために以下の点に配慮した。まず、インタビューガイドの作成においては、「はい」や「いいえ」で答えられる質問ではなく、教師自身の経験に基づいた具体的な考えを聞くことが可能な質問が主となるように作成した。次に、比較的答え易いこれまでの教職経験などの過去に関する質問から順を追って体育授業に対する考え方に関する具体的な質問に移行していくように配列した。実際の面接の際には、ガイドを意識しすぎず、会話の内容によって質問の順番や内容を変更するなど柔軟に対応し、会話が自然な流れで進むように配慮した（図1）。インタビュー内容は「Zoom」の録画機能を用いて録画および録音されて、すべてテキストデータとして書き起こした。

1-3. 分析方法

本調査においては、結果の信頼性を高めるためにKJ法とテキストマイニングの2通りの分析方法を用いて、インタビューによって得られたテキストデータを分析した。勝谷ほか（2011）は、KJ法によって整理された記述データの結果が、分類を行った作業者の主観に左右されてしまう場合があるため、テキストデータを計量的に検討するテキストマイニングとKJ法を併用して、テキストデータに対して質的にも計量的にも検討を加えている。そこで、本調査についても、KJ法とテキストマイニングを併用して分析を実施した。まず、熟練教師および若手教師に対するインタビューによって得られたテキストデータを、意味のまとまった文章ごとに区切り、KJ法（川喜田，1967）によって、それぞれの文章にラベルを貼って意味が似ているラベルをまとめ、カテゴリーに分類した。KJ法のグルーピングおよびカテゴリーの分類については体育科教育学を専門とする大学教員1名と体育科教育学を専攻する大学院生1名によって行われた。

KJ法によってカテゴリー分類を実施した後、「体育の授業づくりで意識していること」および「体育授業で児童とかかわるときに意識していること」について回答されたデータをテキストマイニング（NVivo）により分析した。テキストマイニングでは、熟練教師と若手教師の回答におけるワードツリーおよび頻出語リストを出力し、文脈および語句の頻出度を分析した。

2. 調査2 小学校における熟練教師の体育授業中の児童とのかかわり

2-1. 対象校・対象教師・対象児童

本調査では、北海道および札幌市内にある3つの小学校に所属する熟練教師3名および3つの対象校の5年生139名（教師A：男子19名，女子17名；教師B：男子16名，女子16名；教師C：1組：男子17名，女子19名；2組：男子16名，女子19名）を対象に実施した。調査1におい

インタビューガイド
○導入部分 (1) 挨拶と自己紹介 (2) インタビューの目的およびインタビュー内容の説明 (3) 研究協力の同意確認 ・インタビューの中で答えたくないことがあったら答えなくてよいことおよび答えないことで対象教師に不利益がないことを伝える。 ・インタビュー内容の録音を行うが、内容の書き起こし終了後にすぐに削除することを伝える
○内容部分 (1) 対象教師の経験年数や情報について (2) 体育授業を計画する際に意識していること ・体育授業の中でどのような単元が授業をしやすいと感じるか ・体育授業はどこから作り始めるか (3) 子どもとかかわる際に意識していることはどのようなことか ・運動ができない子どもおよびできる子どもにはどのようにかわるか ・子どもへの声かけで意識していることはどのようなことか
○お礼とデータの取り扱いの説明

図1 インタビューガイド

でも調査対象となった教師A、教師Bおよび教師Cを対象熟練教師として選定した。

調査にあたっては、対象校の校長に了承を得た上で、対象児童の保護者に対して事前に書面で、調査の内容、目的、プライバシーの保護、データの使用範囲、参加の拒否ができることなどについての説明を実施している。児童に対しても事前に説明を実施し、データ収集を断ることができることや調査に参加しないことも可能であることを伝えている。また、対象となった教師にも同様に、本人からの同意を得た上で調査を実施した。なお、本研究は北海道教育大学の研究倫理委員会の審査で承認（承認番号2018111005）を受けて実施している。

2-2. 授業実施期日・授業内容

それぞれの教師の授業実施について、教師Aの授業は2020年10月14日および16日、教師Bの授業は2020年9月3日および14日、教師Cの授業は2020年10月21日に実施された。本研究では、熟練教師の体育授業計画に対する意識と授業場面での児童とのかかわり方を併せて検討するため、授業の流れや構成については、それぞれの熟練教師に構想してもらい授業を実施した（表1）。教師Aの授業は、陸上運動のハードル走で全6時間の単元が構成され、5時間目と6時間目を対象に調査を実施した。授業内容として、教師Aの5時間目の授業はグループで課題解決を行う時間となっており、6時間目はグループの

仲間と協力してハードル走の大会を運営する内容が設定されていた。教師Bの授業はゴール型ボール運動の陣取り型のゲームが実施された。全7時間で単元が構成されており、その授業の3時間目と6時間目を対象に調査を実施した。3時間目は、1、2時間目の試しのゲームで児童たちが把握した課題を解決するための練習をグループで選択することが学習内容として設定されていた。6時間目は、5時間目で修正されたルールに対してグループで把握した課題を解決する時間として位置づけられていた。教師Cは担任教師ではなく体育専科教員として小学校に所属しているため、1組と2組の授業が一回ずつ実施された。教師Cの授業は全7時間で単元が構成されるベースボール型ボール運動であり、1組が単元2時間目、2組が単元1時間目であった。どちらの時間もグループに分かれて、児童たちがオリジナルルールを考えることが主たる学習内容として設定されている授業であった。調査2では、各対象校が設定しているカリキュラム・マネジメントの状況から単元の領域を統制することができなかったことに加え、単元の中で異なる時間を対象に授業を実施することとなった。しかし、体育授業における熟練教師の働きかけによって、グループの言語的コミュニケーションが活性化すること（中島，2017）、学習指導要領においては「他者に伝える力」の育成が体育という教科の目標の一つに設定されていること（文部科学省，2017b）から、それぞれの教師が作成した単元計

表1 各熟練教師の単元計画

教師Aによるハードル走の授業						
	1時間目	2時間目	3時間目	4時間目	5時間目	6時間目
導入	オリエンテーション	準備活動，リズム走				準備活動
展開	試しの運動 ハードル走の行い方を知り 自己に適したインターバルの場を選ぶ		友達と動きを見合い 自己課題の発見	友達と課題の視点を交流し，課題の解決		ハードル走記録会
まとめ	学習の振り返り					

教師Bによるゴール型ボール運動の授業							
	1時間目	2時間目	3時間目	4時間目	5時間目	6時間目	7時間目
導入	オリエンテーション	準備活動					
展開	試しの運動 ゲームの行い方を理解する		練習を通した 課題の把握	練習を活かした ゲームを行う	ルールを修正した ゲームの実施	課題解決に向けた チームでの練習	大会の実施
まとめ	学習の振り返り						

教師Cによるベースボール型ボール運動の授業							
	1時間目	2時間目	3時間目	4時間目	5時間目	6時間目	7時間目
導入	オリエンテーション	準備活動					
展開	ゲームの体験 オリジナルルールを 考える	ルールの約束に 基づいたゲームの ルールを考える	オリジナルルールの 改変	オリジナルルールに基づいた作戦 課題の解決		自分たちで作成した オリジナルルールでのゲーム	
まとめ	学習の振り返り						

画において、グループで課題を解決する場面が設定されている授業時間を対象に調査を実施することとした。

2-3. 調査内容・分析方法

今回の体育授業実践については、対象とした熟練教師1人につき2回、計6回の授業データの収集を実施した。それぞれの対象熟練教師および児童への調査内容および分析方法は下記のとおりである。

2-3-1. 授業中の教師の発話内容

各授業者の授業中の発話内容をICレコーダーで記録し、すべて書き起こして質的データとした。大泉(2018)は、教師の授業中の発話内容をテキストマイニング分析することで、教師の意図と学習活動との関係性を示している。また、村上ほか(2021)は、教師の授業内の言語的な働きかけと児童の学習への意識との関係を可視化するために、テキストマイニングによる分析を用いている。以上より、本研究においては、児童に対する言語的な働きかけとして、熟練教師がどのようなことを重視していたかを可視化し、児童の学習状況との関係性を検討するために、テキストマイニング(NVivo)を用いてワードツリーおよび頻出語リストを出力して各授業者の発話内容を分析した。

2-3-2. 児童たちの学習カードの記述内容

各授業の振り返りとして、授業内に児童たちが記述した学習カードの内容を書き起こして質的データとした。

児童の学習カードには「今日の体育で学んだことや感じたことを書いてみましょう」と教示をし、授業終了後に記述を求めた。授業で使用される学習カードなどの様々な記録は、教師の指導が子供からどのような学習活動を引き出しているかを授業の実態として捉えうるとされている(小林, 1995)。そのため、本調査においては、児童たちの学習に向かう様子を捉えるために、学習カードの記述内容を分析の対象とした。熟練教師の授業を受けた児童たちが、学習の中でどのようなことを意識していたかを可視化するために、児童たちの学習カードの記述内容についてテキストマイニングを行い、ワードツリーおよび頻出語リストを出力して分析を実施した。

Ⅲ 結果および考察

1. 調査1 小学校教師の熟練度による体育授業計画に対する意識の違い

1-1. 熟練教師と若手教師の体育授業づくりに対する意識の違い

熟練教師の体育授業づくりに対する意識は、KJ法によるカテゴリー分類によって「児童の実態把握」「単元構想」「運動の面白さ」「学習意欲」および「育てたい力」の5つのカテゴリーで構成された(表2)。1つ目のカテゴリーは、熟練教師の言葉から、「人間関係」「児童の実態」「児童の苦手意識」のラベルにまとめ「児童の実態把握」とした。2つ目のカテゴリーは、熟練教師の言

表2 熟練教師と若手教師の体育授業づくりに関する意識(KJ法)

熟練教師		若手教師	
カテゴリー	ラベル	カテゴリー	ラベル
児童の実態把握	人間関係	タイムマネジメント	タイムスケジュール
	児童の実態		時間が取られる
	児童の苦手意識		時間の効率
単元構想	単元デザイン		共有時間の設定
	指導事項までのストーリー	場の設定	安全な場の設定
	学習のプロセス		ルール
	児童たちの試行錯誤		安全管理
運動の面白さ	運動の特性		スモールステップ
	運動の魅力		ベストが出せる学習環境
	運動の面白さとの出会い	単元計画	単元の最初
	運動の面白さの教材化		子どもの興味を引き出す1時間目
学習意欲	自発的な思い		意欲を喚起する導入
	意欲を掻き立てる単元		単元のゴールの設定
	児童がやりたいこと	体育の魅力	体育の楽しさ
	意欲を引き出す教材		生涯スポーツ
	主体性を引き出す声かけ		楽しい授業
育てたい力	動機づけ		頑張る経験
	身につけさせたい力		
	教育観や授業観		
	児童の主体性		
	学習指導要領		
	ゴールのイメージ		

業から、「単元デザイン」「指導事項までのストーリー」「学習のプロセス」「児童たちの試行錯誤」というラベルをつけ「単元構想」とした。3つ目のカテゴリーは、熟練教師の言葉から「運動の特性」「運動の魅力」「運動の面白さとの出会い」「運動の面白さの教材化」のラベルを貼り「運動の面白さ」とした。4つ目のカテゴリーは、熟練教師の言葉から、「自発的な問い」「意欲を掻き立てる単元」「児童がやりたいこと」「意欲を引き出す教材」「主体性を引き出す声かけ」「動機づけ」というラベルを貼り「学習意欲」とした。最後に5つ目のカテゴリーは、熟練教師の言葉から「身に付けさせたい力」「教育観や授業観」「児童の主体性」「学習指導要領」「ゴールのイメージ」というラベルを貼り「育てたい力」とした。また、テキストマイニングによって、熟練教師が体育授業づくりについてどのような意識をもっているかを分析した結果、「子供」「たい」「運動」「どう」「何」などの言葉の頻出度が高い結果となった(表3)。

次に、若手教師の体育授業づくりに対する意識については、KJ法によって「タイムマネジメント」「場の設定」「単元計画」「体育の魅力」の4つのカテゴリーに分類された。1つ目のカテゴリーは、若手教師の言葉から「タイムスケジュール」「時間が取られる」「時間の効率」「共有時間の設定」というラベルを貼り「タイムマネジメント」とした。2つ目のカテゴリーは、若手教師の言葉から、「安全な場の設定」「ルール」「安全管理」「スモールステップ」「ベストが出せる学習環境」というラベルを貼り「場の設定」とした。3つ目は若手教師の言葉から、「単元の最初」「児童の興味を引き出す1時間目」「意欲を喚起する導入」「単元のゴールの設定」というラベルを貼り「単元計画」とした。4つ目のカテゴリーは、教師の言葉から「体育の楽しさ」「生涯スポーツ」「楽しい授業」「頑張る経験」というラベルを貼り「体育の魅力」とした。

KJ法でカテゴリーの分類を実施した後にテキストマイニングを行い、若手教師の体育授業づくりに対する意識について分析した。その結果、若手教師の言葉では「時間」「子供」「授業」「体育」「自分」などの言葉の頻出度が高い結果となった。

まず、KJ法によって熟練教師と若手教師それぞれの授業づくりに対する意識をカテゴリー分けした結果、熟練教師は「育てたい力」「単元構想」など、単元の流れの中で児童たちにどのような力を身につけさせたいかを強く意識していることが明らかとなった。若手教師も体育授業づくりにおいて、「単元計画」を意識していることがKJ法によるカテゴリー分類から見受けられるが、「単元の最初」や「ゴール」のイメージが強く、熟練教師のように単元の流れとして捉えられていない可能性が考えられる。テキストマイニングによって出力した熟練教師のワードツリーから、出現回数の多かった「子供」という語の文脈を確認すると、「子供の思考に沿って」「子供自身がいかに問いを見出せるか」といった語りがみられた。このことから、若手教師と比較して熟練教師は児童の学習をプロセスで捉えようとしていることが推察される。「どう」という言葉の周辺の文脈をみると、「どうしたらやりたいという思いになるのか」「どう子供が主体的に学習できるか」といった語りがみられ、熟練教師が児童たちを授業の主役として考え、児童たちの状態が「どう」なのかを注意深く意識しながら授業を作ろうとしていることが考えられる。これは、KJ法における熟練教師の「児童の実態把握」と重なる部分であるといえる。

本研究における熟練教師は、教職経験年数だけでなく研究グループにおける体育授業研究の豊富さを基準として選出しているが、たとえ教職経験年数が同じであったとしても、体育授業研究の経験が豊富な教師は、体育授

表3 熟練教師と若手教師の体育授業計画に対する意識のテキストマイニング結果

体育授業づくりに対する意識				児童へのかかわりに対する意識			
	順位	ワード	出現回数(回)		順位	ワード	出現回数(回)
熟練教師	1	子供	36	1	子供		14
	2	たい	26	2	例えば		8
	3	運動	20	3	あげる		7
	4	どう	16	4	褒める		6
	5	何	16	5	かかわり		5
若手教師	1	時間	13	1	子供		29
	2	子供	11	2	あげる		15
	3	授業	8	3	良い		11
	4	体育	6	4	褒める		7
	5	自分	5	5	大事		6

業を専門としていない教師と比較して学習成果をより高めうると言われている（福ヶ迫，2018）。そして，学習成果を高めることのできる教師は，子供を中心とする複合的な知識が豊かであり，それらの知識を子供の学びの文脈に合わせながらかかわっていると考えられている（山口ほか，2006）。さらに，現行の学習指導要領では，教育課程を通じて子供たちにどのような力を育むのかという教育目標を明確にして，学習する子供の視点に立ち，育成すべき資質・能力を整理することが目標とされている（文部科学省，2015）。つまり，研究グループにおける体育授業研究の豊富さに加えて教職経験が豊かな本研究の熟練教師についても，児童の学びの文脈に合わせたかかわりによって学習成果を高めていることが推察される。その一方で，若手教師は体育授業づくりにおいて，特に「タイムマネジメント」や「場の設定」への意識が強いことが示唆された。また，テキストマイニングにおいても，若手教師は1時間の授業の中での「時間」の使い方に意識が向いており，体育授業づくりにおいて，授業の時間的な流れをどのようにマネジメントするかを強く意識していることが結果から推察された。

熟練教師の体育授業づくりに対する意識を若手教師と比較することによって，熟練教師は単元全体の中で児童たちをどのような姿に育てていくのか，児童たちがどのような学習プロセスを進んでいくか，つまり，児童たち

の「学びの文脈」を意識して授業を構想していることが考えられる。まさに，熟練教師は児童一人ひとりの運動の得意不得意や人間関係なども含めた学習へ向かっていく状態を丁寧に捉えて，児童の視点から授業を構想しようとしていることがいえるだろう。

さらに，熟練教師の授業づくりに対する意識からは，「運動」「たい」という言葉のワードツリーによる文脈分析によって，「運動の何が面白いのか」「運動がもっているそもそもの魅力」「どうしたらやりたいという思いが生まれるか」という熟練教師の語りがみられた。これらの語りからも，熟練教師は「運動」の面白さから児童たちのやり「たい」という運動に対する主体的な意欲を引き出そうとしていることが窺える。Dodds（1994）によると，熟練教師は教科内容やカリキュラムなどに関する洗練された知識構造を身につけており，児童たちの運動学習の状況を観察する能力が高いことを報告している。このように，熟練教師は日頃から児童の状態を注意深く観察して，その状態に即した運動の面白さを設定することで運動に対する意欲を引き出そうとしていると考えられる。

1－2. 教師の熟練度による体育授業での児童へのかかわりに対する意識の違い

KJ法による分析の結果，小学校体育授業における熟練教師がもつ体育授業における児童へのかかわりに対する

表4 熟練教師と若手教師の児童へのかかわりに対する意識（KJ法）

熟練教師		若手教師	
カテゴリー	ラベル	カテゴリー	ラベル
価値づけ	学習プロセスへの働きかけ	苦手な児童への手立て	苦手な児童への声かけ
	意図や考えについての問いかけ		苦手な児童の補助
	自信をもたせる価値づけ		苦手な児童の場の設定
	一人ひとりへの声かけ		苦手な児童の成功体験
課題把握	自己課題への意識		できたことへの価値づけ
	一人一人の問い	児童の思考	スモールステップ
	課題を見出すための根拠		児童の思考を引き出す
	単元を通した個人課題		児童の思考
体育の魅力	体育を好きになってほしい		児童の思考の見取り
	運動への好意		思考を見るための手立て
	運動の楽しさ		思考の共有
	仲間と運動する楽しさ	上手な児童への価値づけ	上手な児童への役割の付与
協働的な学習	見ている児童への発問		上手な児童への課題提示
	仲間同士のかかわり		他者を認めることへの価値づけ
	喜びや伸びのシェア		手本に対する価値づけ
	めあてに向かった学び合い		教える側としての上手な児童
具体的手立て	グループへの働きかけ	児童同士の学習	児童同士でのかかわり
	一人ひとりへの課題設定		児童のつながり
	教材の設定		児童たちの自主性
	思考の根拠となる手立て		
	場の設定による課題選択		
	分析による課題発見		
	時間的な幅		
	運動の特性を感じる環境		
	単元としての手立て		

る意識は、「価値づけ」「課題把握」「体育の魅力」「協働的な学習」「具体的な手立て」の5つにカテゴリーに分類された(表4)。1つ目のカテゴリーは、熟練教師の言葉から「学習プロセスへの働きかけ」「意図や考えについての問いかけ」「自信をもたせる価値づけ」「一人ひとりへの声かけ」というラベルを貼り「価値づけ」とした。2つ目のカテゴリーは、熟練教師の言葉から、「自己課題への意識」「一人ひとりの問い」「課題を見出すための根拠」「単元を通した個人課題」というラベルを貼り「課題把握」とした。3つ目のカテゴリーは、熟練教師の言葉から「体育を好きになってほしい」「運動への好意」「運動の楽しさ」「仲間と運動する楽しさ」というラベルを貼り「体育の魅力」というとした。4つ目のカテゴリーは、熟練教師の言葉から「見ている児童への発問」「仲間同士のかかわり」「喜びや伸びのシェア」「めあてに向かった学び合い」「グループへの働きかけ」というラベルを貼り「協働的な学習」とした。5つ目のカテゴリーは、教師の言葉から「一人ひとりへの課題設定」「教材の設定」「思考の根拠となる手立て」「場の設定による課題選択」「分析による課題発見」「時間的な幅」「運動の特性を感じる環境」「単元としての手立て」というラベルを貼り「具体的な手立て」とした。続いて、テキストマイニングを行い、熟練教師の体育授業における児童とのかかわりに対する意識について分析した。その結果、熟練教師の言葉から「子供」「例えば」「あげる」「褒める」「かかわり」などの言葉の頻出度が高い結果となった。

一方で、若手教師がもつ体育授業における児童とのかかわりに対する意識は、「苦手な児童への手立て」「上手な児童への価値づけ」「児童の思考」「児童同士の学習」の4つにカテゴリーに分類された。1つ目のカテゴリーは、若手教師の言葉から「苦手な児童への声かけ」「苦手な児童の補助」「苦手な児童の場の設定」「苦手な児童の成功体験」「できたことへの価値づけ」「スモールステップ」というラベルを貼り「苦手な児童への手立て」とした。2つ目のカテゴリーは、若手教師の言葉から「上手

な児童への役割の付与」「上手な児童への課題提示」「他者を認めることへの価値づけ」「手本に対する価値づけ」「教える側としての上手な児童」というラベルを貼り「上手な児童への価値づけ」とした。3つ目のカテゴリーは、若手教師の言葉をもとに「児童の思考を引き出す」「児童の思考の見取り」「思考を見るための手立て」「思考の共有」というラベルを貼り「児童の思考」とした。最後に、4つ目のカテゴリーは若手教師の言葉をもとに「児童同士でのかかわり」「児童のつながり」「児童たちの自主性」というラベルを貼り「児童同士の学習」とした。続けて、テキストマイニングを用いて若手教師の体育授業における児童とのかかわりに対する意識について分析した。その結果、若手教師の言葉からは「子供」「あげる」「良い」「褒める」「大事」などの言葉が多くみられる結果となった。

テキストマイニングの結果、熟練教師および若手教師の両者の語りから「あげる」という語句が多く検出された(図2)。しかし、「あげる」については文脈上の意味に熟練教師と若手教師とで質的な差異がみられた。ワードツリーによる文脈分析の結果をみると、若手教師は児童一人ひとりの「技能」や「運動の出来」に対して教師が直接的に提供できることを意識している一方で、熟練教師は児童たちが課題把握をしたり、その課題を解決したりするための手立てとしてののかかわり方を考えていることが示された。本研究の結果から熟練教師は児童の学習意欲を引き出そうとしていることが示唆されており、厚塚ほか(2005)の報告において、学習意欲を引き出している教師は、子供が学習課題を明確に掴み課題を自ら解決できているかを反省的に振り返っていることが明らかとなっている。それに対して嘉数・岩田(2013)は、教育実習生の授業観として「技能を身につけられる授業」という思考をもっていることを示唆している。嘉数・岩田(2013)の研究は教育実習生を対象としているが、若手教師についても児童の運動技能に対して、教師自身がどのようにかかわるかを思考していると考えられる。

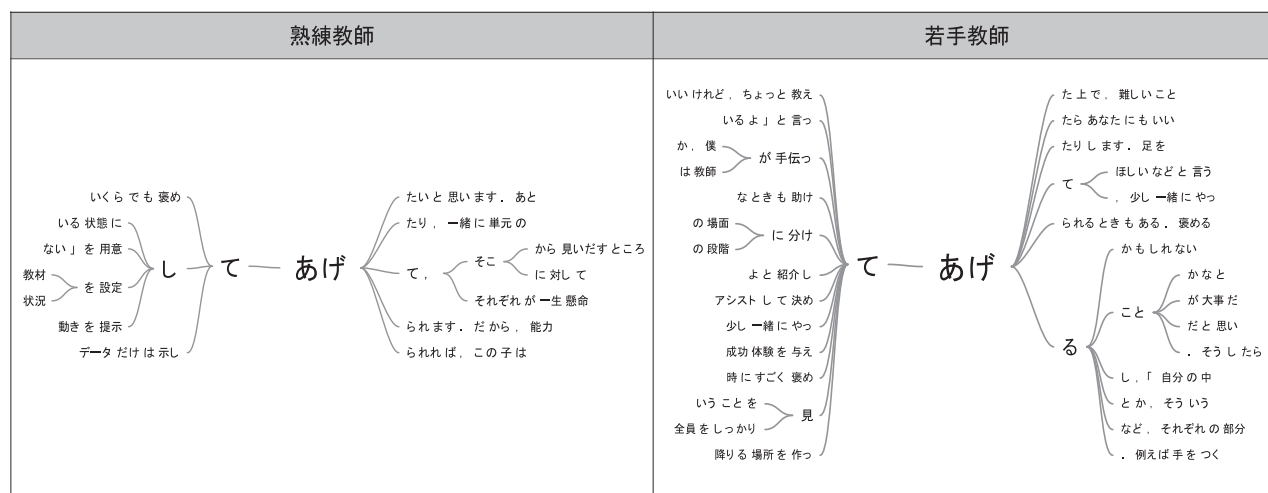


図2 熟練教師と若手教師の児童とのかかわりに対する意識の違い(あげる)

さらに、若手教師が授業の中で児童同士をかかわらせようとしている一方で、熟練教師は児童たちに課題意識をもたせてグループでの「協働的な学習」を引き出そうとしていることがKJ法のカテゴリー分けの結果から示された。米村（2006）は、肯定的な学習の雰囲気を生み出すために「学習者の関わりが必要となる学習形態と共同的課題の設定」が効果的であることを示唆している。これまでの先行研究から、教師による相互作用が増えることで授業の雰囲気にポジティブな影響を与えることが推察されるが、熟練教師は直接的な児童とのやりとりだけでなく、グループでの活動の中で児童たちに共通の課題をもたせることで、協働的に学習する場面を作り出そうとしていることが考えられる。インタビューの分析結果から、熟練教師は児童たちの学習プロセスに対して肯定的に働きかけることで学習意欲を引き出すとともに、児童たちに課題意識をもたせて協働的な学習を促進させるかかわりを意識していることが明らかとなった。

2. 調査2 小学校における熟練教師の体育授業中の児童とのかかわり

2-1. 熟練教師の体育授業内の児童に対する発話内容

教師Aの単元5時間目の発話内容を分析した結果、「足」「見る」「良い」「どう」「裏」などという言葉の出現回数が多かった。また、6時間目の発話内容を分析した結果、「さん」「良い」「今」「走る」「歩」などが多く出現していた。続いて、教師Bの単元3時間目の発話内容を分析した結果、「どう」「得点」「チャンス」「当たる」「みんな」などの言葉が多く出現しており、単元6時間目の発話内容の分析では、「スペース」「さん」「どう」「ゲーム」「チーム」「ルール」「得点」などの言葉の出現回数が多かった。最後に、教師Cの1組の授業での発話内容を分析した結果、「何」「ルール」「どう」「ゲーム」「考える」が教師Cの発話において多く出現しており、2組の授業では「ルール」「考える」「ゲーム」「時間」「どう」などの言葉が多く現れていた（表5）。

それぞれの熟練教師の授業対象は小学校5年生であり、グループで学習課題を把握し解決に向かっていくこ

とが活動として設定されていたが、授業内容は異なるものであった。しかし、熟練教師の発話内容を分析した結果、いくつかの共通点がみられた。まず、熟練教師が「どう」「何」など児童たちに疑問を投げかけたり、児童一人ひとりやグループの学習の状態を把握したりする言葉が多くみられた。「どう」「何」という言葉のワードツリーを確認すると「どうやって跳ぶと良いか」「スペースはどうやって作ったら良いか」「何に引っかかっているのか」という教師の発話を確認された。先行研究において、熟練教師は授業経験が浅い学生と比較して、児童たちが具体的に学習について思考できるように発問をしており、児童が自分の言葉で説明することができるように働きかけていることが報告されている（水津ほか、2013）。このように熟練教師は、児童が体育授業の中で学習に対して思考を深められるように、様々な発問を授業の中で何度も行っていることがテキストマイニングによるワードの出現頻度の結果に現れていた。

さらに、教師Aおよび教師Bの発話からは「さん」「良い」「みんな」という言葉が見受けられる。ワードツリーによる文脈分析によって「さん」「良い」「みんな」につながる文脈をみると、「○○さんのアドバイスが効いた」「チームの動きが良いですね」「みんなで考えていきたい」といった発話を確認された。結果から、熟練教師は児童たち一人ひとりの学習の様子を把握して声をかけつつ、それぞれの児童の学習課題をグループで共有させるように働きかけていることが推察された。体育授業計画における児童へのかかわりに対する意識では、熟練教師が学習プロセスや学習に向かう姿に対して価値づけをしようと意識していることが前述の教師へのインタビューの分析結果によって示されている。その教師の意識に対して、実際の授業場面では児童個人や集団に対して具体的に何が「良い」のか、肯定的なフィードバックを多く行っていることが教師発話の分析結果から考えられる。この結果は、先行研究における肯定的なフィードバックが児童生徒による授業評価や運動技能の向上にプラスの影響を及ぼすという指摘を支持するものであると考えられる（深見ほか、2015；高橋ほか、1991；高橋ほか、1996）。

表5 体育授業場面における熟練教師の発話分析結果

教師の発話内容														
授業者	時間	順位	ワード	出現回数(回)	授業者	時間	順位	ワード	出現回数(回)	授業者	学級	順位	ワード	出現回数(回)
教師A	5時間目	1	足	33	教師B	3時間目	1	どう	16	教師C	5年1組	1	何	24
		2	見る	31			2	得点	16			2	ルール	23
		3	良い	21			3	チャンス	13			3	どう	16
		4	どう	20			4	当たる	13			4	ゲーム	15
		5	裏	19			5	みんな	12			5	考える	15
	6時間目	1	さん	19		6時間目	1	スペース	9		5年2組	1	ルール	23
		2	良い	10			2	さん	8			2	考える	15
		3	今	9			3	どう	7			3	ゲーム	14
		4	走る	7			4	人	7			4	時間	13
		5	歩	6			5	ゲーム	6			5	どう	12

また、長谷川（2004）は、個人の進歩を強調して、そのことを学級の中で共有することが児童の動機づけに効果的であることを示している。熟練教師の体育授業場面における発話内容についてまとめると、熟練教師は児童たちの学習状態を把握するとともに、思考を引き出すために発問を多く投げかけていること、児童一人ひとりに働きかけられるだけでなく、その働きかけをグループへと共有させることで、児童たちの学習意欲を引き出していることが推察された。さらに、授業計画の段階から児童の学習プロセスに働きかけようとしている意識が、グループや個人への肯定的な声かけにつながっていることが考えられる。

2-2. 熟練教師の授業での児童たちの学習カード記述内容

熟練教師の体育授業における児童たちの学習カードの記述内容を分析した（表6）。教師Aの単元5時間目の授業後の児童たちの学習カードの中では、「跳ぶ」「足」「ハードル」「前」「くん」などの言葉の頻度が高く、単元6時間目の授業後の児童たちの学習カードの中では、「良い」「跳ぶ」「走る」「ハードル」「速い」などの言葉が多くみられた。次に、教師Bの授業での児童たちの学習カードの記述内容を分析した。単元3時間目の児童たちの学習カードの記述では、「ボール」「取る」「作戦」「相手」「チャンス」などの言葉が多く出現しており、単元6時間目の児童たちの学習カードの記述では、「作戦」「ボール」「対」「取る」「投げる」などの言葉が多く出現していた。続いて、教師Cの授業後の児童たちが記述した学習カードの内容をクラスごとに分析した。1組の児童たちの学習カードの記述内容からは「ルール」「性」「楽しい」「みんな」「考える」などの言葉が多く出現し、2組の授業後の児童たちの学習カードの記述では、「ルール」「ゲーム」「楽しい」「良い」「型」などの言葉が多くみられた。

熟練教師による授業後の児童たちの学習カードの記述内容からは、児童たちがそれぞれの授業における学習課題を具体的に把握しようとしていたことが示唆された。

ワードツリーを出力して頻出度の高かった言葉の文脈を確認すると、「跳ぶのではなくまたぐ」「足と手をつける感じ」「〇〇くんは踏み切りが早かった」「友達の良いところをたくさん見つけることができた」といった記述がみられた。教師Aの授業は、5時間目でチームの仲間とそれぞれの課題解決を目指し、6時間目のハードル走大会でこれまでの学習の成果を発揮する流れであったと考えられる。どのように「跳ぶ」と「速く」走ることができるかを仲間と思考し、ハードルとの距離や走り越えるときの姿勢について具体的に把握しようとしていたことが学習カードの記述内容から窺えた。また、教師Bのゴール型ボール運動において、ワードツリーにより頻出度の高かった言葉の前後の文脈を確認すると「協力してゴールのボールを取る」「おとり作戦をうまく立てることができた」「敵を引き寄せる作戦」「相手の動きを読みながら」という記述がみられた。チームで協力して課題解決を目指していたことや「相手」の位置や動きを考慮して「作戦」を考えたことが学習カードから推察された。教師Cのベースボール型ボール運動の授業では、1時間目および2時間目のどちらの時間においても児童たち自身でオリジナルルールを考えることが学習活動として設定されていた。ワードツリーによって頻出度の高かった言葉の前後の文脈をみると「ルールをもっと面白くできる」「安全性や公平性を考えてルールを作った」「みんなが楽しめるルールを考える」「ルールを変えることが楽しい」という記述がみられた。学習カードの記述内容からは、ベースボール型ゲームのオリジナルルールを児童たちで考えるという学習課題に関する記述が多くみられていたといえる。

『小学校学習指導要領』の総則において、「児童の言語活動など、学習の基盤をつくる活動を充実する」と明記されており、体育授業においては他者と協力して課題を見付け、その課題の解決に向けて思考することが求められている（文部科学省、2017a, p.17）。児童たちの学習カードからは、児童たち自身が、熟練教師の授業を受けて自らの動きの感覚やそれぞれの授業で設定されていた授業課題を言語化し、課題の解決に向かおうとしている

表6 児童たちの学習カード記述内容分析結果

学習カードの記述内容														
授業者	時間	順位	ワード	出現回数 (回)	授業者	時間	順位	ワード	出現回数 (回)	授業者	学級	順位	ワード	出現回数 (回)
教師A	5 時間 目	1	跳ぶ	85	教師B	3 時間 目	1	ボール	13	教師C	5 年 1 組	1	ルール	28
		2	足	57			2	取る	10			2	性	20
		3	ハードル	53			3	作戦	9			3	楽しい	19
		4	前	42			4	相手	9			4	みんな	18
		5	くん	28			5	チャンス	8			5	考える	15
	6 時間 目	1	良い	65		6 時間 目	1	作戦	21		5 年 2 組	1	ルール	32
		2	跳ぶ	64			2	ボール	20			2	ゲーム	23
		3	走る	57			3	対	18			3	楽しい	21
		4	ハードル	55			4	取る	15			4	良い	19
		5	速い	52			5	投げる	15			5	型	11

ことが推察される。また、工藤（2015）は体育授業における言語的な説明が自分の技能を客観的に捉えることや課題を明確にして意欲的に取り組むことに効果があることを指摘している。さらに、教師の恒常的な問いかけによって、子供は意欲的に学習課題に向かっていくことが明らかにされている（梅野ほか、1997）。熟練教師の発話内容の分析と児童たちの学習カードを併せてみると、教師が何度も発問を投げかけて、児童たちの課題意識を引き出そうとしていたことによって、児童たちが授業の学習課題に対して意欲的に取り組んでいたことが明らかとなった。

IV まとめと今後の課題

本研究では、小学校体育授業における熟練教師の指導技術について、学習内容や児童の捉え方に関する意識を含めた授業計画および授業場面での児童とのかかわりの両面から検討することを目的とした。まず、熟練教師と若手教師の体育授業計画時における授業づくりおよび児童とのかかわりに対する意識をインタビューによって比較した。次に、調査1でみられた熟練教師の授業計画に対する意識は、どのように教師の授業場面における発話内容や児童の学習成果や学習状況に表れるか、多角的・複合的な視点から検証した。

第一に、熟練度の異なる小学校教師を対象に体育授業計画に対する教師の意識についてインタビューを実施して内容を分析した。分析の結果から、熟練教師は若手教師と比較して、単元の中で児童が変容していく姿をイメージし、運動に対する意欲を引き出すことを授業づくりの中で意識していることが示唆された。若手教師が授業者として提供できることを意識して授業づくりをしている一方で、熟練教師は児童を主体とした授業づくりを心がけていることが結果から確認された。また、熟練教師は児童が学習を進めていく過程に対して肯定的に働きかけ、課題意識を引き出すことで他者と協働的にその課題の解決に向かうことができるように様々な手立てを講じていることが推察された。これらの結果から、熟練教師は、単元を通して児童をどのような姿に変容させるかをイメージし、その姿に到達させるために、児童一人ひとりに課題意識をもたせて仲間と協働的に学ぶことができるように体育授業を計画していることが示されたといえる。

第二に、熟練教師の体育授業場面での児童とのかかわりにおける特徴を検討するために、教師の授業中の発話内容、児童の学習カードの記述内容を分析した。熟練教師は授業の中で、児童に何度も問いかけを行うことで児童の考えを説明させようとしていることが推察された。また、教師の多様な問いかけによって児童が具体的に学習課題を把握し、意欲的にその課題の解決に向かっていく様子が学習カードの記述から窺えた。

熟練教師は、体育授業において児童の姿をイメージした単元づくりをしており、児童たちに学習課題を把握させることで協働的な学習を引き出すことを意識していた。さらには、授業場面においても、熟練教師は多様な問いかけや具体的な価値づけによってそれぞれの児童が課題意識をもてるように促し、学習に参加するすべての児童が、課題の解決に向かって学習を進められるように働きかけていることが明らかとなった。

本研究で対象とした熟練教師たちは、体育授業における実践経験が豊富で、現在は自らが他教師の授業に対して助言や指摘をする立場にあるとともに、勤務年数も長い。熟練教師が有しているような体育授業における計画から指導場面まで貫く指導技術を獲得するためには、それだけの経験年数が必要なのか、それとも効果的な振り返りや議論を繰り返すことで経験年数とは関係なくその指導技術を獲得することができるのか、今後は若手教師の体育授業における指導技術の獲得過程にも焦点を当てて研究することが必要であると考えられる。

注

注) 熟練教師は、20年近い教職経験に加えて、教師たちの研究会でその優秀さを認められ、教師たちの研究グループで相当の指導的な役割をはたしている教師とされている（佐藤ほか、1990；秋田ほか、1991）。

謝 辞

本研究の実施に際しまして、ご協力いただきました小学校の教職員の皆様ならびに児童たち、研究のサポートやフィールドの開拓にご尽力いただいた共同研究者の皆様、大学院生として受け入れていただき、熱心にご指導いただいた山本理人教授に厚く御礼申し上げます。また、拙稿に対して丁寧に精読してくださり、有益なご指摘をお寄せいただいた査読者の方々に深く感謝申し上げます。

文 献

- 秋田喜代美・佐藤学・岩川直樹（1991）教師の授業に関する実践的知識の成長：熟練教師と初任教師の比較検討。発達心理学研究，2（2）：88-98。
- 有馬道久（2014）授業過程における教師の視線行動と反省的思考に関する研究—熟練教師と初任教師の比較を通して—。広島大学大学院教育学研究科紀要，63（1）：9-17。
- Dodds, P. (1994) Cognitive and behavioral components of expertise in teaching in physical education. Quest, 46（2）：149-152。
- 深見英一郎・高橋健夫・日野克博・吉野聡（1997）体育

- 授業における有効なフィードバック行動に関する検討：特に、子どもの受けとめかたや授業評価との関係を中心に。体育学研究, 42: 167-179.
- 深見英一郎・田中祐一郎・岡澤祥訓 (2015) 体育授業における熟練教師と新任教師の指導技術の比較研究—教師のフィードバックと授業場面の期間記録及び子どもの受け止め方との関係を通して—。スポーツ教育学研究, 34 (2): 1-16.
- 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 (1): 397-410.
- 長谷川悦示 (2004) 小学校体育授業における「個人の進歩」を強調した教師の言葉かけが 児童の動機づけに及ぼす効果。スポーツ教育学研究, 24 (1): 13-27.
- 細越淳二・高橋健夫・吉野聡 (2000) 体育授業におけるプログラム・プロセス・プロダクト研究の試み—教師の指導性の異なる 2つのサッカーの授業分析を通して—。スポーツ教育学研究, 20 (1): 41-58.
- 磯崎哲夫・米田典生・中條和光・磯崎尚子・平野俊英・丹沢哲郎 (2007) 教師の持つ教材化の知識に関する論理的・実証的研究—中学校理科教師の場合—。科学教育研究, 31 (4): 195-209.
- 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.
- 上原禎弘・梅野圭史 (2003) 小学校体育授業における教師の言語的相互作用の適切性に関する研究—学習成果（技能）を中心として—。体育学研究, 48 (1): 1-14.
- 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.
- 勝谷紀子・岡隆・坂本真士・朝川明男・山本真奈 (2011) 日本の大学生におけるうつものしろうと理論—テキストマイニングによる形態素分析とKJ法による内容分析—。社会言語科学, 13 (2): 107-115.
- 川喜田二郎 (1967) 発想法—創造性開発のために—。中央公論社：東京
- 木原俊行 (2004) 授業研究と教師の成長。日本文教出版, pp. 249-262.
- 小林一久 (1995) 体育授業の理論と方法。大修館書店：東京, pp.84-85.
- 厚東芳樹・梅野圭史・林修・高村賢一・上原禎弘 (2005) 小学校体育授業に対する教師の反省的思考に関する研究—高学年担任教師の学習成果（態度得点）の相違に着目して—。スポーツ教育学研究, 25 (2): 87-99.
- 工藤美波 (2015) 小学校体育科における学習カードの活用と検討。山形大学大学院教育実践研究科年報, 6: 218-221.
- 前田康二・石井宏典 (2019) 協働して授業力向上を目指す研修による小学校若手教員の変容—研究授業後の省察内容に着目して—。次世代教員養成センター研究紀要, 5: 207-215.
- 水津昭子・足立登志也・水谷宗行 (2013) 熟練教師と学生の教室談話の違い—児童への要求と児童の発言に対する応答の談話分析を通して—。京都教育大学教育実践研究紀要, 13: 233-241.
- 文部科学省 (2015) 新しい学習指導要領等が目指す姿。中央教育審議会。https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1364316.htm (2021年1月11日参照)。
- 文部科学省 (2017a) 小学校学習指導要領。東洋館出版社：東京, p.17.
- 文部科学省 (2017b) 小学校学習指導要領解説体育編。東洋館出版社：東京
- 村上雅之・梅村拓未・高瀬淳也・高橋正年・河本岳哉・中島寿宏 (2021) 教職経験豊富な小学校教師の体育授業における子供へのかかわりに関する研究—ボール運動単位における教師の発話および子供の振り返りに着目して—。北海道教育大学紀要教育科学編, 71 (2): 295-302.
- 中島寿宏 (2017) 中学校体育授業における熟練教師と教育実習生の授業者としての違い—生徒の言語的コミュニケーション量と教師による生徒へのかかわりに着目して—。北海道体育学研究, 52: 29-37.
- 中田晋介・磯崎哲夫・中條和光 (2012) 小学校教師の理科授業で使用する知識に関する研究：熟練教師と初任教師の比較を通して。科学教育研究, 36 (1): 27-37.
- 大泉義一 (2018) 図画工作・美術科の授業における教師の発話に関する研究・Ⅳ—図画工作科, 算数科, 社会科の授業比較分析から—。美術教育学：美術科教育学会誌, 39: 65-78.
- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美 (1990) 教師の実践的思考様式に関する研究 (1) —熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に—。東京大学教育学部紀要, 30:177-198.
- 下條隆嗣・平田昭雄・福地昭輝 (1996) 小学校における教科書等の指導の困難さとその理由：現職教師による自己評価。日本教科教育学会誌, 19 (1): 39-47.
- 杉山雅俊・山崎敬人 (2016) 小学校理科の模擬授業における教師知識形成を目指した協働的省察の効果。理科教育学研究, 56 (4): 435-445.
- 高橋健夫・岡澤祥訓・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 (3):

193-208.

- 高橋健夫・歌川好夫・吉野聡・日野克博・深見英一郎・清水茂幸（1996）教師の相互作用及びその表現のしかたが子どもの形成的授業評価に及ぼす影響．スポーツ教育学研究，16（1）：13-23.
- 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）に及ぼす影響．スポーツ教育学研究，17（1）：15-27.
- 山田裕子・宮下一博（2010）大学生の心理的自立に影響する要因に関するパイロット研究—半構造化面接による検討—. 千葉大学教育学部研究紀要，58：9-14.
- 山口孝治（2009）小学校体育授業における教師の実践的知識の検討—熟練教師にみる授業設計段階の調査結果を例に一．教育学部論集，20：33-41.
- 山口孝治・梅野圭史・厚東芳樹（2006）体育授業における教師の戦略的思考に関する一考察—ゲーム理論からみた教師の戦略的思考の観点の整理—. 体育・スポーツ哲学研究，28（2）：85-104.
- 米村耕平（2006）学習の勢いと学習の雰囲気を生み出す教授方略についての検討—基本の運動単元の分析を通して—. 香川大学教育実践総合研究，12：21-28.

〔令和3年3月31日 受付〕
〔令和3年8月6日 受理〕