

#### 第4節 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—

厚東芳樹 梅野圭史 上原禎弘 辻延浩

##### I 緒言

一般にわれわれは、熟練度の高い教師の方がそうでない教師に比べて授業中に生起する様々な「出来事」に臨機応変に対応し、より深く児童・生徒（以下、子どもと称す）との教育的関係を編み直していくことを経験的に知っている。つまり、熟練度の高い教師は多くの授業理論や指導技術を身につけているため、それを授業で用いたときに生起してくる「出来事」を幅広く認識できるものと考えられる。

本研究は、体育授業の中に生起する教師の「出来事」への気づきに着目し、それらの量的側面および質的側面による分析を通して、教師の成長・発達過程における「教授・学習／ニード」の一端を明らかにすることを目的とした。ここでいう「出来事」とは、後述する「予測・制御できる出来事（タイプ同一性としての出来事）」と「予測・制御できない出来事（トークン同一性としての出来事）」の双方を合わせた事件・事柄と定義している。

上記の目的を遂行するにあたり、以下に示す2つの予備的考察を施す必要がある。すなわち、1) なぜ「出来事」なのか（先行研究の批判的検討）、2) 教師の「出来事」への気づきは教師教育においていかなる意義を有するのか、の2点である。

##### 1. 「出来事」研究の背景

従前の体育授業における授業研究の大半は、「授業の分析的研究」である。これには、アメリカで開発された「プロセス・プロダクト研究法」（以下、P-P研究法と称す）が大いに関係している。しかし、このP-P研究法にもとづく授業分析の結果は、体育授業の基礎的条件（マネージメントや学習の規律、授業の雰囲気、学習従事量や運動量など）を満足することはできても、内容的条件（授業の目標・内容の押さえ方、教材・教具の工夫、学習過程の組織化など）を解明するには至らないという指摘がある（高橋，1992）。このことは、「授業の科学」が操作的な技術と結節し、実践の場に「科学技術」への志向を生んだことを示唆している。言い換えれば、子どもの学習経験を操作可能にするために、教育実践の場においては指導技術の開発に重点が置かれたのである。

教育現場においては、「いつでも、どこでも、誰にでも」通用する指導技術の開発は、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、「授業の創造」という観点からは難点があると言わざるを得ない。もっと言えば、学習経験の操作性を迫及する考え方の背景には、社会を機能的な一つの全体として捉える世界観、つまりサイバネティクス理論に依拠したシステムズ・アプローチの考え方が流布しているものといえる（ジャン＝フランソワリオタール，1998，pp.33-35）。こうした背景から、佐藤（1996，pp.118-123）は子ども達の学習経験の操作可能性を追求する実践を「技術的实践」と称し、これまでの量的研究としての「授業の科学」のあり方を批判した。

上記量的研究の欠点を補完する試みとして、近年国際的に注目されているのが「質的研究」である。これには、Schon（1983）の研究が契機となった。

Schon は、従来までの技術的合理性を基本とする「技術的専門家 (technical expert)」に代わって、活動過程における考察を基礎とする「反省的实践者 (reflective practitioner)」という新しい専門家像を提起した。すなわち、すぐれた実践者 (反省的实践者) は、問題となる状況を外から眺め考察するのではなく、常に「活動の中の反省」あるいは「活動にもとづく反省」を中心に、顧客と対等な関係を築いて問題の解決を図るというものである。

この Schon の見解を踏まえて、体育授業における反省的研究を進めたのが、O'Sullivan を中心とする研究グループ (Siedentop and O'sullivan, 1992; Tsangaridou and O'sullivan, 1994, 1997) である。とりわけ、「教育実習生の体育授業に対する反省的思考を高める教授学的戦略の有用性」と題する研究 (25) では、教育実習生の反省的思考のタイプとして「使用した指導技術に対する反省」「状況的文脈的理解に対する反省」「道徳的教授行為に対する反省」の3つが存在していることを認めるとともに、これら3つの反省的思考の内実は4つの階層(レベル1～レベル4)に分類できることを報告している。しかし、これらの反省的思考は初心者ともいふべき教育実習生を対象としたもので、実際の教育現場における教師の反省的思考を検討したものではない。そこで O'Sullivan らは「体育教師の教育的価値と実践を形成する反省の役割」と題する研究 (Tsangaridou and O'sullivan, 1997) で、教授—学習環境の中で生じてくる教師の反省を記述することに焦点をあて、ベテランの教師4名の反省の役割とその機能を明らかにしようとした。その結果、教師の反省には日々の実践から状況的に実践を追求させたり文脈的に関連づけたりすることで日々の実践に影響してくる Micro reflection と、長年にわたる実践から学級経営や専門職性の発達に影響してくる Macro reflection の2種類のあることを報告している。ここでいう「反省」とは、教師が自らの価値観や理論を形成するための礎となるものである。すなわち、Sanders and McCutcheon (18) が指摘する教師の反省がその教師自身の価値観や理論を形成するという反省である。

しかし一方で、Clark (1998) や Mcnamara (1990)、Pajares (1992) の報告にみられるように、教師の価値観や理論がその教師の反省や実践を形づくるとする推論もある。

ところで、上記の O'Sullivan らの研究は、様々な教師の反省的思考を抽出し、その定式化を試みようとするところに問題意識の中心がある (Siedentop and O'sullivan, 1992)。それ故、彼らは反省的思考を生じさせた授業中の「出来事」の重要性を認識してはいるものの、それを直接的に研究の分析対象に据えてはいない。確かに、すぐれた教師の反省的思考を実践の中に還元して実践の質を高めていくためには、すぐれた実践者の反省的思考を定式化する作業はきわめて重要である。しかしながら、「質的研究」の実践的有用性を高める立場からは、反省的思考を引き起こした「授業中の出来事」の類型化を志向する授業研究も必要である。

ところが、現在までのところ「出来事」の概念が一義的でないため (稲垣他, 1996, p.83)、授業の「出来事」に焦点を当てた授業研究を推し進めていくところには進展していない。こうした理由から、秋山・梅野 (2001) は、デイヴィドソン (1990) の「出来事論」を考察視座に、授業中の「出来事」の概念について検討するとともに、その教育学的意義について論及した。その結果、授業の「出来事」には「タイプ同一性としての出来事」と「トークン同一性としての出来事」の2種類が存在することを指摘した。

前者の「出来事」は、子どもの学習行為を予測・制御する特性を有することから、この

「出来事」に対する教師の反省は、主として教師の専門職性に関わる内容（指導プログラムの見直しや教授活動の見直し）であるとした。それ故、この「出来事」の発生には、子どもの学習成果（態度・技能・学習集団の機能）を高める教授技術の習得のしかたが関係していることを指摘した。

これに対して後者の「出来事」には、子どもの学習行為を予測・制御することができない、その授業空間においてのみ発生する特性を有することから、この「出来事」に対する教師の反省は、主として教師の人格陶冶性に関わる内容（教師と子どもの教育的関係の根本的な見直し）であるとした。それ故、この「出来事」の発生には、専門職としての教師の文脈的な経験内容に依存する可能性のあることを示唆した。

このように、上記二つの「出来事」は子どもの学習行為を理解しようとする点で共通しているが、その理解視点およびそれにもとづく反省的思考が異なるというところに双方の特徴がある。それ故、今後「出来事」研究を展開させる場合、「出来事」のもつ性質との関係で教師の反省的思考を区別・検討していく必要がある。

## 2. 教師教育における「出来事」への気づきの意義

前項の論述より、教師の「授業中の出来事」への気づきは、反省的実践の基礎をなすものであることには異論のないところであろう。しかも、それは「教授学的知識 (instructional knowledge)」や「教授学的戦略 (instructional strategies)」の一部をなす「反省的戦略 (reflective strategies)」ともいべきものである (Tsangaridou and O'sullivan, 1994)。故に、教師の「授業中の出来事」への気づきは、自分の実践を高めていくのにきわめて重要な能力と考えられる。

こうした理由から、教師は「授業中の出来事」をどのように認知し、その背景をいかに推論し、対処しているのかを教師教育者<sup>注1)</sup>が知っておくことは、教師の成長・発達過程における「教授・学習/ニード」を明らかにしていく手がかりとなるであろう。つまり、ある成長・発達過程の教師には、「このような実践的な状況を挿入すれば、このような問題意識（問い）を持たせることができる（教授ニード）」、あるいは「このような実践的な状況下では、どのような対処をすべきなのか（学習ニード）」とする「教授・学習/ニード」の把握である (Benner, 1994)。さらに一步踏み込んで、すぐれた実践者の「出来事」への気づきとそれにもとづく「推論-対処」のしかたを丹念に記述・分析していけば、授業実践における卓越性や失敗が浮き彫りになり、「見込みのある実践者 (prospective teachers)」 (Tsangaridou and O'sullivan, 1994) の成長を促す手がかりも得られるであろう。つまり、卓越した教師の「出来事」への気づきとそれにもとづく「推論-対処」のしかたを他の教師が自らの実践によって反復することで実践の質を高めることが可能となる。そして、その成果を授業分析によって検証できれば、教師教育における一般的指針を得ることができるであろう。

しかし一面、Dreyfus and Dreyfus (1977) の研究から示唆されることがある。これは、アメリカ空軍の訓練生と指導員の研修授業のやりとりを分析したものである。すなわち、一般に訓練中のパイロットは機器やダイアルの視覚走査を決められた順序に従って行なうように教育されるが、これを指導するインストラクターは訓練生よりも速くディスプレイ上での誤りを見つけることができる原因を究明した。その結果、眼球の動きから、インストラクターたちは訓練生に指示しているルールをまったく使用していない場合とルールか

ら逸脱する場合のあることが報告されている。このことは、専門職の成長・発達過程がステップ状態になく、ステージ状態にあることを示唆している。つまり、専門職の成長・発達過程には「飛躍」や「不連続」が介入しているのである。

以上のことから、授業の「出来事」に焦点をあてた授業研究を推し進めていこうとするとき、まずは「教師の成長・発達に伴ってどのような『出来事』に気づけるのか」といった「出来事」への気づきの可能性の検討という立場から、様々な条件下の教師の「出来事」への気づきとそれにもとづく「推論－対処」を把握していく必要がある。

### 3. 研究の目的

熟練度の高い教師の授業中の「出来事」への気づきとそれにもとづく「推論－対処」の解明は、「授業の創造」へとつながる反省的実践を推し進めていく上できわめて重要である。しかしながら、一般的には「熟練度の高い教師」を一義的に定めることができない難点がある。

そこで今回著者らは、熟練度の高い教師を授業の内容的要因と教職の物理的要因という2側面から定義した。すなわち、授業の内容的要因を態度得点、教職の物理的要因を教職経験年数とそれぞれ捉え、熟練度の高い教師を態度得点の高い教師と教職経験年数の多い教師と定義した。ここで態度得点を指標にした理由は、先行研究（上原・梅野, 1998, 2003；上原他, 2003；辻野他, 1982；辻野, 1997；梅野・辻野, 1982, 1986；梅野他, 1986）より、態度得点を高めた教師は子どもの学習するペースに即して子ども一人ひとりの学習課題に応じる指導を展開させ、逆に高められない教師は自らのペースで教師自身があげる学習課題を解決させようとしていることが推察されたことによる。このことは、態度得点の高い教師は、子どもの運動技能の向上のみならず、その過程で主体的な学び取り方の能力を形成している可能性の高いことを示唆している。これより、態度得点を高めるか否かという授業の内容的要因を教師の熟練度の質的指標とした。

他方、専門職においては経験年数の蓄積は、実践経験の豊富さと考えるのが一般的である。これより、専門職においては経験年数が増せば、熟練度も高まるという関係になければならないし、またそうであってほしいとする著者らの願いがある。そこで、教職の経験年数という物理的要因を教師の熟練度の量的指標とした（小林, 1978, pp.170-258；佐藤他, 1990；梅野他, 1983）。

以上のことから、本研究は、小学校高学年（5・6年生）を担当している12名の教師を児童からみた授業評価（態度得点）の高い教師とそうでない教師、および教職経験年数の多い教師とそうでない教師とに振り分け、「授業中の出来事（予測・制御できる出来事とそうでない出来事の双方を合わせた事件・事柄）」に対する気づきとそれにもとづく「推論－対処」を量的側面および質的側面から把握することを目的とした。

すなわち、被験教師には同一の課題解決的プログラムによる走り幅跳びの授業を一単元（全11時間）にわたって実践してもらい、その間に生じた「授業中の出来事」への気づきとそれにもとづく「推論－対処」を調査し、得られた結果から①態度得点を顕著に高めた教師群とそうでない教師群それぞれの群間差を検討する、②教職経験年数の多いベテランの教師群とそうでない教師群それぞれの群間差を検討する、の2点を目的とした。

## II 研究方法

### 1. 研究の対象とその授業

本研究の対象は、兵庫県下、岡山県下および香川県下の6小学校の高学年（5・6年）を担当している12名の教師である。表1には、後述する単元後の態度測定の診断結果と各授業者のコンテキストを示している。各教師には、同一の課題解決的プログラムによる走り幅跳びの授業を一単元にわたって実践することを依頼した。すなわち、平成13年5月上旬から7月中旬にかけて、梅野ら（1992）が作成した「課題形成的学習」における走り幅跳びの指導プログラム（全11時間）による授業を展開してもらった。ここで、走り幅跳びを教材として選択した理由を記せば、以下の通りである。第1点目は、走り幅跳びを含めた個人的スポーツ種目に関する基礎的研究が、スポーツバイオメカニクスや運動生理学の部門を中心にきわめて詳細に追究されてきていることによる。これには、個人的スポーツ種目が時間的系列下で運動が遂行されるため、運動実践者の「成功・不成功・失敗」の原因を運動経過の中で究明しやすい利点があることによるものと考えられる。第2点は、本研究で用いている指導プログラムが「試案—実践—評価」のサイクルによる実践検討を3度にわたって施されたもので（梅野・辻野, 1991, 1991, 1992）、現在、小学校高学年の児童にとって最適な学習過程であると考えられていることによる。これらのことから、走り幅跳び教材を用いた授業では、教師の授業中の「出来事」とそれに対する「推論—対処」をカテゴリーに分類する際に、研究者の分類視点が定まりやすいものと考えられた。

表1 態度得点の診断結果と授業者のコンテキスト

	学級名	学年	人数	単元後の態度得点の診断結果								授業者のコンテキスト		
				男子				女子				性別	経験年数	主たる専門とする教科
				学期末診断型	よろこび	評価	価値	学期末診断型	よろこび	評価	価値			
上位群	A学級	6	30	高いレベル	5	5	5	高いレベル	5	5	5	男	7	体育
	B学級	6	26	高いレベル	4	5	5	高いレベル	4	5	4	男	16	体育
	C学級	5	26	高いレベル	4	5	4	高いレベル	4	5	5	男	16	体育
	D学級	5	21	高いレベル	5	5	4	高いレベル	3	4	2	男	9	算数
	E学級	6	22	高いレベル	3	5	4	高いレベル	3	5	3	男	6	社会
	F学級	5	27	高いレベル	3	5	4	高いレベル	3	5	3	女	18	国語
	G学級	5	27	やや低いレベル	3	3	3	やや高いレベル	4	4	2	女	27	算数
下位群	H学級	6	26	やや高いレベル	4	4	2	やや低いレベル	3	3	2	男	9	理科
	I学級	5	40	普通レベル	3	3	3	低いレベル	2	3	2	男	17	体育
	J学級	5	32	低いレベル	2	3	3	低いレベル	2	4	3	男	7	体育
	K学級	6	28	低いレベル	2	3	2	低いレベル	2	3	3	男	19	社会
	L学級	6	31	低いレベル	2	3	2	低いレベル	2	2	3	女	8	体育

図1は、今回用いた走り幅跳びの指導プログラムの内容を模式的に示したものである。このプログラムは、走り幅跳びの技能特性を「踏み切り手前の助走スピードを活かして跳躍距離を伸ばす」と捉えた上で、走り幅跳びの運動経過と逆行する学習過程を展開させる

ところにその特徴をもつ。そして、上記の技能特性に触れる内容を踏み切り手前の歩幅調整と捉え、そのための練習方法として踏み切り手前一步を狭くして跳躍させる「横木幅跳び」を導入している。

ここで、今回対象となった12学級の児童数は、表1に示すように21~40名と学級間格差の大きい傾向にあった。しかし、いずれの学級においても50m走における速度維持区間(25~35m)での歩幅測定の結果にもとづいて能力別のグループ編成(1グループ5~6名)を行ったこと、さらには横木を用いた練習の場の構成も同一であることから、練習の機会と内容はほぼ同一と考えられた。

時間	学習過程	共有課題とその内容
1	つかむ	◎共有課題Ⅰ：うまく着地をしよう ●学習内容 ①短助走から踏み切り板を使って、うまい着地のしかたを工夫する。②短助走から反り跳びとはさみ跳びを比較し、自分で決めた飛び方で着地練習をする。③中助走からねらい幅跳びをする。
2		
3		
4	深める	◎共有課題Ⅱ：踏み切り手前の走り方を工夫しよう ●学習内容 ①中助走から跳躍する中でうまい踏み切りのしかたを工夫する。②中助走から横木の幅に足を合わせながらねらい幅跳びをする。③踏み切り手前3歩のリズムを崩さないようにねらい幅跳びをする。
5		
6		
7	確かめる	◎共有課題Ⅲ：自分にあった助走スピードを見つけよう ●学習内容 ①踏み切り線から助走路を逆走し、自分に合った助走距離を見つける。②ねらい幅跳びをする中で、自分に合った助走スピードを見つける。③走り幅跳び診断表の診断が高くなるように助走スピードを調整し、跳躍する。
8		
9		
10	身につける	共有課題Ⅳ：オリンピック大会を開こう ●学習内容 ①チームごとに運動経過に即したまとめの跳躍練習をする。②チーム対抗のオリンピック大会の中で自分の新記録に挑戦する。
11		

図1 走り幅跳びの指導プログラム

単元前後における児童の授業に対する愛好的態度は、小林(1978, pp.170-258)の態度測定法を用いて測定した。そして得られた態度測定の結果から、単元後の3尺度の態度得点を合計し、その上位6学級(以下A、B、C、D、E、F学級と称す)を上位群とし、残りの6学級(以下G、H、I、J、K、L学級と称す)を下位群とした(表1参照)。その結果、上位群の6学級はすべて単元後の態度得点の診断結果が男女共に「高いレベル」とな

った。これに対して、下位群の6学級は「やや低いレベルーやや高いレベル」を筆頭に男女共に「低いレベル」まで存在していた。これより、今回用いた分類基準は一応妥当であるものと考えられた。また、経験年数による分類に関しては、教職経験年数6～9年の教師群と16～27年の教師群の2群にしか分類することができなかった。そこで、前者のA、D、E、G、I、K学級を「中堅群」、後者のB、C、F、H、J、L学級を「ベテラン群」とそれぞれ称し、この2群の比較から「授業中の出来事」への気づきの違いを検討した。

## 2. 「授業中の出来事」に対する気づきの収集

表2は、今回用いた「出来事」調査の調査票である。第1項目は授業中に生じた「出来事」の  
表2 「出来事」調査票  
内容を、第2項目はその「出来事」に対する推論を、第3項目はその「出来事」に対する対処のしかたをそれぞれ問うている。

これを用いて12名の被験教師には、一般的に「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」(辻野, 1997)となり得ると考えられる「出来事」をすべて記述することを依頼した。それ以外に、「I 緒言」で指摘したように授業実践前に教師が予測した「出来事」であっても、それが授業中に発生すれば、それらも「出来事」として記述するように依頼した。そして、それら授業中の「出来事」の一つひとつに対して、表2の調査票1枚に記述してもらった。故に、授業中に生じた「出来事」の頻度数は、記述された調査票の枚数ということになる。

## 3. 「授業中の出来事」に対する推論と対処の分析

収集した授業中の「出来事」に対する教師の推論と対処は、記述内容から作成したカテゴリーに分類する方法を採った。すなわち、第2項目における「出来事」に対する推論では、1)「出来事」の原因を授業者のその場の印象や感覚から理由づけようとする内容、2)「出来事」の原因を学習者の心情から理由づけようとする内容、3)「出来事」の原因をスポーツバイオメカニクス、運動生理学、スポーツ心理学とい

ったスポーツ科学の知見から理由づけようとする内容、4)「出来事」の原因を指導プログラムおよび授業過程の流れから理由づけようとする内容の4つに大別することが可能であり、これら以外の記述内容(「その他」に相当する記述内容)は認められなかった。これより、1)の内容を印象的推論(例:グループの中に幅跳びの苦手な子がいたため。本人が練習したことでだんだん直ってきたのだと思う。)2)の内容を心情的推論(例:遠くに跳びたいと思う気持ちが強いため。グループで話し合うことが嫌いなため。)3)の内容を合理的推論(例:スピードについて飛び出し角が低く膝を上手くたたむタイミングがつかめ

「出来事」記入用紙	
年 組	時間目
どんな「授業の出来事」が起きましたか。	
<input type="text"/>	
なぜ、そのような「授業の出来事」が起こったと思いますか。	
<input type="text"/>	
その「授業の出来事」に対して、教師が行った手だてはどのようなものですか。また、手だてを行っていない場合、行うべきだったと考える手だてはどのようなものですか。	
<input type="text"/>	

ていないため。) 4) の内容を文脈的推論 (例: 前時に踏み切りのタイミングをつかみ、のってきているため。最近クラスの中の和に入りきれていないため。) としてそれぞれカテゴリー化した。

続く第3項目の「出来事」に対する対処のしかたに関しては、学習者個人の特性を理解しようとする手だてと、指導プログラムや授業のねらいに即するように学習者を向かわせようとする手だての2つに大別され、これら以外の記述はまったく認められなかった。これより、前者の手だてを「理解志向的対処 (例: 『凄いね、頑張ってるね』と声をかけた。嬉しく思いつつ見守った。)」とし、後者の手だてを「目的志向的対処 (例: もう一度横木幅跳びの目的を説明し浮く感じをつかむように助言した。歩幅を狭くして跳べた時に、いい踏み切りとはどういうものか再度説明した。)」とそれぞれ呼ぶことにした。

最後に「出来事」の分類に際しては、「出来事」に対する授業者の「推論一対処」はそれぞれ別々に展開されるものではなく、同一の状況下で判断されることから、「推論」内容と「対処」方法は一对の組データとして検討した。これより、表3に示すように7つの連動カテゴリーが設定された。このとき、質問項目2番で印象的推論を展開させた場合、質問項目3番への記述はほとんどが空欄となっているか、それとも「出来事」に対する単なる反省にとどまっており、具体的な対処のしかたを記述していなかった。これより、印象的推論のカテゴリーは、質問項目3番の対処のしかたと連動させず単独カテゴリーとした。得られた「出来事」に対する推論と対処の意見内容は、著者である4名の合意が得られるまで繰り返し検討し、上記7つのカテゴリーに分類した。

表3 「出来事」に対する推論と対処のしかたを組み合わせたカテゴリー

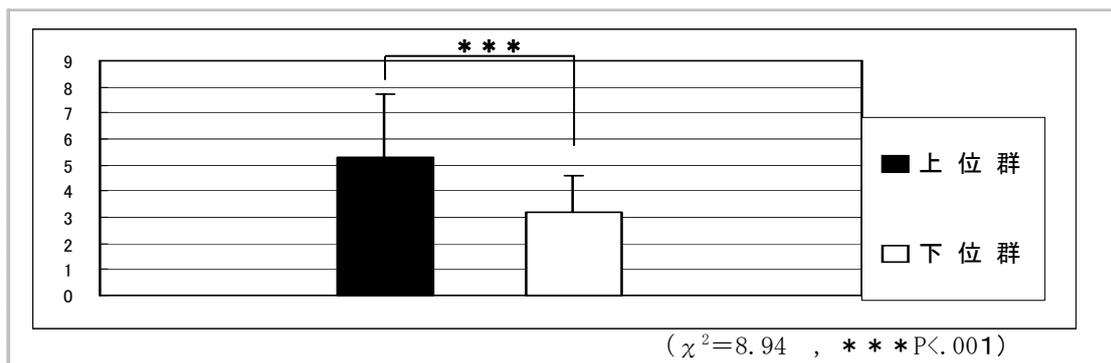
1) 印象的推論・・・授業中に生起する「出来事」の発生メカニズムを授業者のその場の印象や感覚から理由づけようとするもの
2) 心情的推論・理解志向的対処・・・授業中に生起する「出来事」の発生メカニズムを学習者の心理・心情から理由づけようとするもので、その「出来事」によって学習者個人の特徴を理解しようとするもの
3) 合理的推論・理解志向的対処・・・授業中に生起する「出来事」の発生メカニズムをスポーツバイオメカニクス、運動生理学、スポーツ心理学といったスポーツ科学の知見から客観的・合理的に理由づけようとするもので、その「出来事」によって学習者個人の特徴を理解しようとするもの
4) 文脈的推論・理解志向的対処・・・授業中に生起する「出来事」の発生メカニズムを指導プログラム及び授業過程の流れに即して理由づけようとするもので、その「出来事」によって学習者個人の特徴を理解しようとするもの
5) 心情的推論・目的志向的対処・・・授業中に生起する「出来事」の発生メカニズムを学習者の心理・心情から理由づけようとするもので、授業のねらいに即するように学習者を向かわせようとするもの
6) 合理的推論・目的志向的対処・・・授業中に生起する「出来事」の発生メカニズムをスポーツバイオメカニクス、運動生理学、スポーツ心理学といったスポーツ科学の知見から客観的・合理的に理由づけようとするもので、授業のねらいに即するように学習者を向かわせようとするもの
7) 文脈的推論・目的志向的対処・・・授業中に生起する「出来事」の発生メカニズムを指導プログラム及び授業過程の流れに即して理由づけようとするもので、授業のねらいに即するように学習者を向かわせようとするもの

### Ⅲ 結果ならびに考察

#### 1. 態度得点からみた上位群と下位群の比較

図2は、上位群と下位群の一授業あたりに気づいた「出来事」の平均個数（記述された調査票の平均枚数）を比較した結果を示している。一授業あたりの「出来事」への気づきの平均個数は、上位群の方が下位群に比して有意（ $P<0.1\%$ ）に多い結果であった。

図2 上位群と下位群における一授業あたりに気づく「出来事」の平均個数の比較



これまで、児童の体育授業に対する愛好的態度（態度得点）は、学習形態が有する諸要因の影響を受けることが認められてきている。すなわち、「教材編成」の要因では、課題解決的な教材編成を採る授業の方が系統的な教材編成を採る授業よりも児童の体育授業に対する愛好的態度を高めやすいこと（梅野他, 1983,1984）、「教授活動」の要因では、探求的・発見的な教授活動を展開させた授業の方が提示・説明的な教授活動を展開させた授業よりも児童の体育授業に対する愛好的態度を高めやすいこと（辻野他, 1982；梅野他, 1986）、「学習集団」の要因では、小集団的な学習集団を用いた授業の方が一斉的な学習集団を用いた授業よりも児童の体育授業に対する愛好的態度を高めやすいこと（梅野他, 1982,1984）、などが認められている。なかでも教師の「教授活動」要因の果たす役割の大きいことが報告されている。これらの結果は、態度得点を高める教師には「子どもを主体的に課題に取り組みせ、それを自力で解決させようとする姿勢」のあることを示唆している。

他方、教師の「教授活動」の具体を「教師行動」に求めた場合、わが国においては、高橋（岡沢他, 1990；高橋他, 1989；高橋他,1991）を中心とする研究グループによって一単位授業における児童の授業評価（形成的授業評価得点）との関係が、また梅野・辻野（梅野他, 1997）により、単元レベルにおける児童の授業評価（態度得点）との関係がそれぞれ検討されてきた。その結果、児童の授業評価の高い教師は、マネジメント行動が少なく、発問および肯定的・矯正のフィードバックを主軸に相互作用を多く用いるところに共通した特徴が認められている。これらの結果は、児童の授業評価の高い教師には「子ども一人ひとりを大切に作る姿勢」のあることを示唆している。上記2つの教師の姿勢は、子ども本位、すなわち‘Learners ship’を重要視するところに共通性が認められる。このことは、態度得点を高める教師の方がそうでない教師に比して、子どもの学習活動をモニタリングする構えの強いことを示すものである。このことから、上位群の教師は下位群の教師に比して、「出来事」に対する気づきが多くなったものといえる。これが結果的に、上位

群の教師は下位群の教師よりも自分が意図する教授過程と児童の学習過程との相違やズレをよく感知し、それを「出来事」として認識したものと考えられる。これより、児童の体育授業に対する愛好的態度には、指導プログラムや教授活動といった各種の技術的実践だけでなく、教師の授業モニタリング能力も深く関係していることが明らかとなった。

では、態度得点を高めた上位群の教師は、どのような「推論—対処」を展開させているのであろうか。

図3は、上位群と下位群の「出来事」に対する「推論—対処」の記述内容を各カテゴリー一別に比較した結果を示している。「合理的推論・目的志向的対処」(P<0.1%)ならびに「文脈的推論・目的志向的対処」(P<5%)において、上位群の方が下位群よりも有意に多い結果であった。また、他の5つのカテゴリーにおいては、「印象的推論」においてのみ逆に下位群の方が上位群よりも記述量の多い傾向にあった。しかし、ここでの有意水準は40%であった。これより、態度得点には、有意差の認められた上記2つのカテゴリーが深く関係しているものと考えられた。

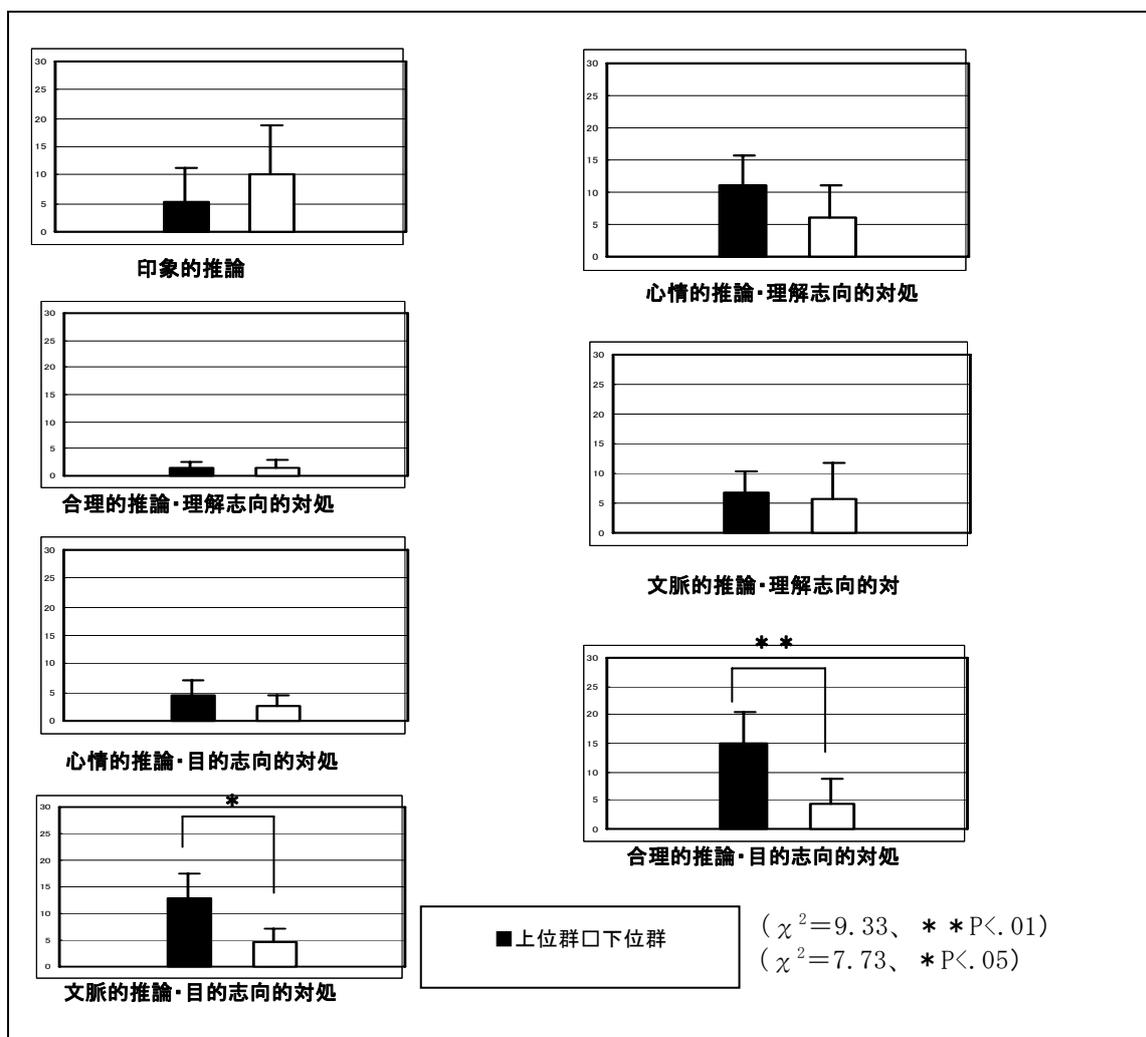


図3 単元全体における上位群と下位群の「出来事」に対する「推論—対処」カテゴリー別の比較

表4と表5には、上位群の教師にみる「合理的推論・目的志向的対処」カテゴリーと「文脈的推論・目的志向的対処」カテゴリーの記述内容例をそれぞれ示した。

まず「合理的推論・目的志向的対処」カテゴリーの推論をみてみると、「反るタイミングがわかっていない。」「スピードが速すぎて跳び出し角が低く膝をうまくたたむタイミングがつかめていない。」「横木を使うことで三歩（踏み切り手前の歩幅調整）を考えるようになった。」などにみられるように、上位群の教師は今回用いた指導プログラムの技能特性（踏み切り手前の助走スピードをいかして跳躍する）とその練習方法である「横木幅跳び」の意味を十分理解していることがうかがわれた。

表4 上位群の教師にみる「合理的推論・目的志向的対処」の記述内容例（「出」：出来事、「推」：推論、「対」：対処をそれぞれ示している）

<p>①「出」反り跳びで早くから手を上げて助走している子どもがいた。 「推」反るタイミングがよくわかっていないのだろう。 「対」「跳んでから反るんだよ」と指導した。</p> <p>②「出」どうしても空中で前のめりになって、前に手をついてしまう。 「推」スピードがつきすぎて跳び出し角が低く膝をうまくたたむタイミングがつかめていないため。 「対」踏み切り板を使って、もう少しゆっくりした助走でもう少し上に高く跳ぶように指導した。</p> <p>③「出」Mさんが、着地した際、両手を後ろに着いていた。 「推」両手は前に出ていたが、後ろに体重が加重したため思わず手をついた。 「対」手を後ろについたら、その手の位置から計測になることを伝え、体の体重が後ろに加重しないように頭を後ろに持っていかないで前に出すように指導した。</p> <p>④「出」膝が使えなかった子が板に足を合わせることで膝を使うことを発見した。 「推」最後の一步を踏み切り線に合わせることでしか考えていなかった子が、横木を使うことで三歩（踏み切り手前の歩幅調整）を考えるようになったため。 「対」ゆっくりこさせて歩幅を確認し決定させた。</p> <p>⑤「出」横木幅跳びを導入したら、特に混乱もなく上手に歩幅を狭くする練習ができた。 「推」横木を置いたことで歩幅を狭くする方がいいと理解できたため。 「対」横木にどっちの足から入った方がいいのか友達同士で確認させた。</p>
--

次に「文脈的推論・目的志向的対処」カテゴリーの推論をみてみると、「これまでの着地の学習で『助走→踏み切り』に意識をおいている。」「前時の跳躍で手やお尻について損をしたという思いが強いため。」「前回記録が落ちたのが気になったため。」などにみられるように、子どもの学習過程を看取しようとする姿勢がうかがわれた。態度得点を高める教師の学習過程の看取は、教師行動からみると「質的な巡視」と「積極的な相互作用」であることが報告されている(36)。これより、「文脈的推論・目的志向的対処」には、教師の子どもとの相互作用の仕方が深く関係していることが推察される。

上記2つの推論にみる「出来事」は、いずれも子どもの学習行為の予測・制御に関わる内容であったことから、「タイプ同一性としての出来事」に属するものと考えられた。次に双方の推論に共通した「対処」の記述内容を見てみると、「跳んでから反るんだよというタ

イミング指導をした。」「踏み切り板を使った練習をさせた。」「数人の子に示範をさせ足の振り出し方を明確にさせた。」「短助走（10m）で練習させた。」など、一つひとつの「出来事」に即応した具体的な指導方法が記述されていた。

表5 上位群の教師にみる「文脈的推論・目的志向的対処」の記述内容例（「出」：出来事、「推」：推論、「対」：対処をそれぞれ示している）

<p>①「出」前時の授業で「がんばろう」となったYさんが、急に膝を曲げて着地ができるようになった。</p> <p>「推」Yさんに尋ねたら、「考えて跳ぶようにしてみた」と答えた。私は「着地、着地」といえば着地意識を集中させてくれると思っていた。彼女は着地までの直面、とりわけ「助走→踏み切り」に意識を置いているのかも。</p> <p>「対」最大努力の85～90%で跳躍させたため、短助走（10m）で行わせた。そして、着地の準備動作が確保できているため、踏み切り板を使用した。</p> <p>②「出」手を後ろにつくと記録が落ちるという意識が強く、手を大きく振るよりも前に手をついたらいいと考えているグループが多かった。</p> <p>「推」前時に跳躍して手やお尻について損をした記憶が強いから。</p> <p>「対」各グループノートに朱書きをいれ、練習前にめあての確認をしてみた。</p> <p>また、児童の振り返りカードを紹介するときに「うまい着地」の課題形成情報を流しておいた。</p> <p>③「出」助走を極端にとる子がいた。</p> <p>「推」前回の記録会で記録が落ちたのが気になっている。</p> <p>「対」助走はとりすぎたら駄目だということを説明した後、T君にあった助走距離を確認させて、その位置から練習をするように指示した。</p> <p>④「出」自分に合った助走距離を見つける時、どうしてもライン（踏み切り線からの距離を標したライン）をみて走ってしまう子がいた。</p> <p>「推」前時までにはだいたい自分は15Mくらいだと決めているから。</p> <p>「対」ラインをみないように注意した。</p> <p>⑤「出」授業前に横木を少しずつつ外していこうと指示したが外さなかった。</p> <p>「推」子どもたちはまだまだできていないと前時に自覚したため。</p> <p>「対」まず真ん中の一本をとるように指示した。</p>
--

ところで先述した Schon（1983）によれば、すぐれた実践者は問題となる状況を外から眺め考察するのではなく、常に「活動中の反省」あるいは「活動にもとづく反省」を中心に顧客と対等な関係を築いて問題の解決を図るところに特徴のあることが指摘されている。こうしたすぐれた実践者の問題解決の臨機応変さは、予め顧客との間で生じる内容を予測していなければできない実践行為である。これを授業実践にアナロジーすれば、顧客との間で生じる問題は、主として教材との関係で発生する子どもの技能的な「つまずき」と解せられる。これより、すぐれた教師は、授業の「計画・設計」段階において技能的な「つまずき」の種類を知るとともに、それらが発生する状況を予測し、それらの「つまずき」を解決する手だてを準備していることが推察される。これは、熟練教師と教育実習生を対象に生徒のパフォーマンスエラーの識別能力（技能に関わる矯正的フィードバックを行うための前提条件）の違いを比較した Armstrong and Hoffman（1979）の見解とも合致する。

これらのことから、態度得点を高めた上位群の教師は下位群の教師に比して、子どもの技能的な「つまずき」の種類とそれを解決する手だてをよく理解していたものと考えられ、これが結果的に「出来事」を予測・感知することに結びついたものと考えられる。逆に言えば、下位群の教師は、日々の授業で子どもの学習活動をモニタリングする構えが弱いため、多くの「つまずき」の種類とその手だての情報獲得が図られず、一般的な「出来事」が起こったとしても、それを「出来事」と認識することができなかったものと考えられる。故に、上記の結果は、「I 緒言」で述べた「タイプ同一性としての出来事は子どもの学習成果（態度・技能・学習集団の機能）を高める教授技術の習得のしかたと関係する」とする仮説を裏づけるものといえよう。

以上のことより、態度得点を高める「出来事」への気づきとそれにもとづく「推論一対処」を展開するためには、まずは「タイプ同一性としての出来事」に多く気づけるようになることが導かれた。続いて、教材研究、とりわけ技能特性を熟知することで「合理的推論・目的志向的対処」の展開ができるようになること、さらに子どもの学習過程を看取り、子どもとの相互作用を多く行うことで「文脈的推論・目的志向的対処」の展開ができるようになること、の2点が導出された。

## 2. 経験年数からみたベテラン群と中堅群の比較

図4は、ベテラン群と中堅群の一授業あたりに気づいた「出来事」の平均個数（記述された調査票の平均枚数）を比較した結果を示している。一授業あたりの「出来事」への気づきの平均個数は、中堅群の方がベテラン群に比して有意（ $P < 0.1\%$ ）に多い結果であった。これは、経験年数が増せば授業中に生起する「出来事」への感受性が弱くなることを示しているのか、それとも別の原因が関与していることを示しているのかという問題を示唆している。

以下、ベテラン群と中堅群それぞれの教師が記述した「授業中の出来事」に対する推論と対処の内容から上記結果の背景を検討する。

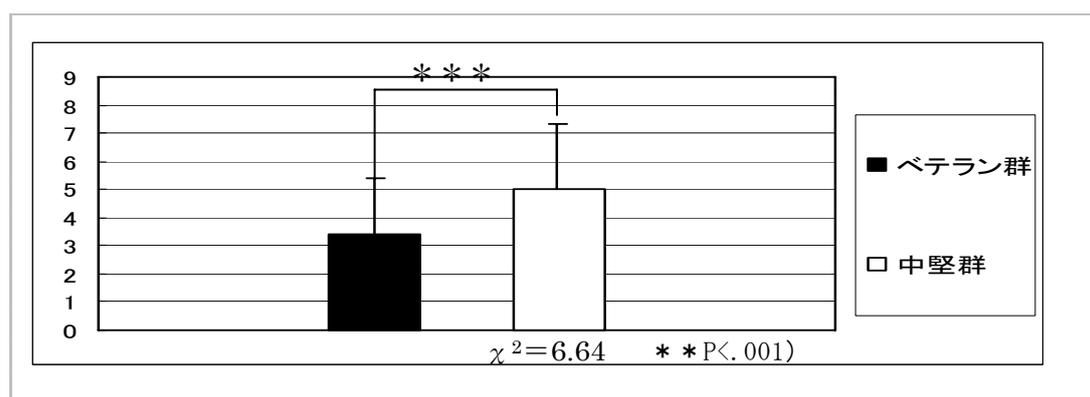


図4 ベテラン群と中堅群における一授業あたりに気づく「出来事」の平均個数の比較

図5は、ベテラン群と中堅群の「出来事」に対する「推論一対処」の記述内容を各カテゴリ別に比較した結果を示している。「印象的推論」では、ベテラン群の方が中堅群に比して有意（ $P < 5\%$ ）に記述量が少なく、「文脈的推論・理解志向的対処」では、逆にベテラン群の方が中堅群よりも有意（ $P < 5\%$ ）に記述量が多い結果であった。しかしながら、態度得点

と深く関係した「合理的推論・目的志向的対処」では、中堅群の方がベテラン群に比して有意( $P<5\%$ )に記述量の多い結果であった。また、同様に態度得点と深く関係した「文脈的推論・目的志向的対処」では有意な差は認められなかった。他のカテゴリーについてみると、「心情的推論・理解志向的対処」では中堅群の方がベテラン群よりも記述量の多い傾向にあった。しかし、ここでの有意水準は50%であった。そこで、有意差の認められた上記3つのカテゴリーについて検討していくことにする。

まず、「印象的推論」カテゴリーについては、明らかに少ない方がよいと考えられることから、中堅群より熟練度の高いベテラン群の方が有意に記述量が少ない結果は妥当であると考えられる。

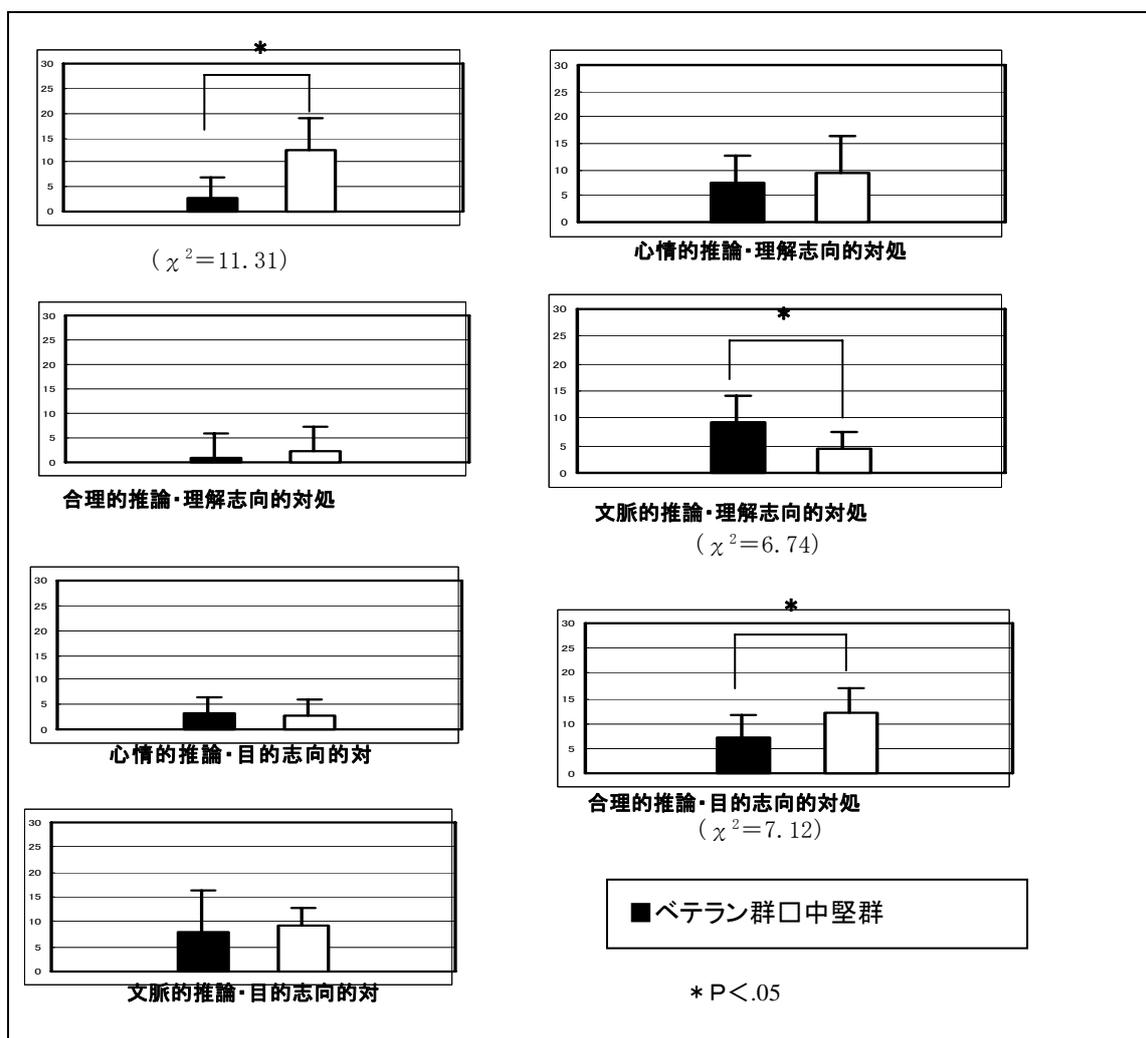


図5 単元全体におけるベテラン群と中堅群の「出来事」に対する「推論—対処」カテゴリー別の比較

続いて表6には、ベテラン群の教師にみる「文脈的推論・理解志向的対処」カテゴリーの記述内容例を示した。

「出来事」の記述内容を見てみると、「Oさんが助走距離について班の友達と何度も相談し

ていた。」「Kの大口が小口になった。」「体育嫌いのMが意欲的に頑張っていた。」「『よくやっているね』と声をかけたら、『男子が全然手伝ってくれない』と苦情をいつてきた。」「Y君が女子に文句を言われたといて、授業の後半はほとんど跳ばなかった。」などにみられるように、授業者が前もって予測することがきわめて困難な「出来事」である場合が多かった。これより、「文脈的推論・理解志向的対処」カテゴリーの「出来事」は、主として「トークン同一性としての出来事」に属するものと考えられた。

さらに、「出来事」に対する対処をみてみると、「友達の考えをどんどん聞いていろいろ挑戦するよう声をかけた。」「全体を集合させて、みんなが気持ちよく授業に取り組むよう指導した。」などにみられるように、佐藤（1996, pp.28-33）のいう一人ひとりに合った対応をしていこうとする「テーラリング」と、クラス全員で学び合う場所を作り上げていこうとする「オーケストレイティング」という姿勢が認められた。

これらのことから、「文脈的推論・理解志向的対処」カテゴリーは‘ベテランならではの’の「推論—対処」であるものと考えられるとともに、「I 緒言」で述べた「トークン同一性としての出来事は専門職としての教師の経験内容に依存する」とする仮説を裏づけるものといえよう。

これに対して「合理的推論・目的志向的対処」カテゴリーでは、中堅群の方がベテラン群よりも有意に多かった。

ここで、ベテラン群の教師一人ひとりについてみてみると、「印象的推論」カテゴリー以外の「推論—対処」が2個ときわめて少ない教師が1名存在していた。この教師の「出来事」への気づき方を肯定的に捉えた場合、以下に示す可能性が考えられる。それは、この教師にも授業前に予測した出来事も記述するように依頼したものの、予測し得なかった出来事のみを記述した可能性のあることである。逆にいえば、予測どおりの出来事を記述しなかった可能性がある。今回、これを裏づける資料は持ち合わせていないが、もしこの教師が上記の可能性によって「出来事」を記述したのならば、授業中に生じた予測された「出来事」に対しては適切な指導が展開できたものと推測できる。しかし、この教師の態度得点の診断結果は「低いレベル・失敗」であった。このことから、この教師は授業中に生じた多数の「出来事」にほとんど気づけていなかった可能性の方が高いものと考えられる。

そこで、ベテラン群の中からこの教師の「出来事」への気づきを削除して、再度「合理的推論・目的志向的対処」カテゴリーの頻度数を比較した。その結果、ベテラン群：9.5±4.25 個、中堅群：10.9±2.41 個となり、両群間に有意差はなくなり、「文脈的推論・目的志向的対処」と同様の結果となった。これより、「合理的推論・目的志向的対処」と「文脈的推論・目的志向的対処」の2つのカテゴリーは、中堅以上の教師群では教職経験年数から熟練度を区別することの難しい「推論—対処」であるものと考えられる。

いずれにしても、わずか2つの群の比較からではあるが、経験年数という物理的条件が熟練度を反映するためには、まずは「印象的推論」を少なくし、続いて「合理的推論・目的志向的対処」と「文脈的推論・目的志向的対処」を中心に態度得点を高める授業が展開できるようになった上で、「トークン同一性としての出来事」を感知して「文脈的推論・理解志向的対処」の展開が可能となる道程を確保する必要があることが示唆された。今後、多くの経験年数群において検討する必要がある。

ところで、「合理的推論・理解志向的対処」カテゴリーおよび「心情的推論・目的志向的対処」カテゴリーに関する記述内容は、前項の態度得点からみた上位群と下位群の比較および経験年数からみたベテラン群と中堅群の比較のいずれの場合もきわめて少ない結果であった。

表6 ベテラン群にみる「文脈的推論・理解志向的対処」の記述内容例（「出」：出来事、「推」：推論、「対」：対処をそれぞれ示している）

<p>①「出」友達との交流が少ないOさんが助走距離について班の友達と何度も相談していた。  「推」さっきの練習の時、相談したい課題が明確になったため。仲の良い子が班にいた。  「対」友達の考えをどんどん聞いていろいろ挑戦するよう声をかけた。</p> <p>②「出」Kの大腿が小股になった。（踏み切り手前最後の一步のストライドを小さくすることを小股といい、大腿はその逆）  「推」ラインを気にしないように前時にくどく指導したため。  「対」「かわったね。すごくよくなったね」と声をかけ、全体の前で示範させた。</p> <p>③「出」体育嫌いのMが意欲的に頑張っていた。  「推」仲のいいYが授業に意欲を示したことに影響を受け、記録が伸びたため。  「対」全体の前で紹介し、ほめた。</p> <p>④「出」Kさんが記録測定や準備など率先して動いていたので「よくやっているね」と声をかけたら、「男子が全然手伝ってくれない」と苦情をいつてきた。  「推」どちらかといえばこれまで体育に対して意欲が低い子が集まったから。まじめな子だが、自分から友達に指示できる子ではないのだろうか。  「対」班全員を集め、役割分担をした。</p> <p>⑤「出」Y君が女子に文句を言われたといい、授業の後半はほとんど跳ばなかった。  「対」肥満傾向で体力的にも劣っており、体育の授業も見学が多い。そのことが負い目となっていると思われる。  「対」全体を集合させて、みんなが気持ちよく授業に取り組むよう指導した。</p>
--

表7と表8には、「合理的推論・理解志向的対処」カテゴリーおよび「心情的推論・目的志向的対処」カテゴリーの記述内容の例をそれぞれ示した。

両カテゴリーの「出来事」をみてみると、まず「片足着地の子がいた。」「踏み切り板を出すと、両足で踏み切る子が3人いた。」など、小学校低学年時でみられる運動様式を行う子どもの存在が「出来事」として認められた。

また、「踏み切り学習後の記録会に比べて新記録が5・6人しか出なかった。」という「出来事」が認められた。一般に教師は、授業で子どもの能力を伸ばそうと日々試行錯誤しながら授業を行なっているはずであり、学習成果（技能）がほとんど向上しなかったという「出来事」を予測する教師はほとんどいない。

さらには「座っても話したり、ふざけたりする子が見られた。」という「出来事」のように、集合させたとき普段と様子がまったく違うという「出来事」が認められた。この「出来事」に対する教師の対処は、単に「叱った」だけと記述されていた。

このように、総じて「合理的推論・理解志向的対処」カテゴリーおよび「心情的推論・

目的志向的対処」カテゴリーは、「計画・設計」段階で教師が予測し得なかった「出来事」が生じたときに展開される教師の「推論－対処」である可能性が高いものと推察される。その論拠として、対処の記述内容を見てみると「対応した対処が取れなかった。」「何もできなかった。」「跳ぶように働きかけたが調節できなかった。」「ゆっくり足を運ばせた。でもできなかった。」などにみられるように、まったく指導が行えなかったとする記述からも判断できる。

他方、「心情的推論・理解志向的対処」カテゴリーについても、態度得点からみた場合と「ベテラン－中堅」群からみた場合の双方において有意差が認められなかった。しかし、どちらの熟練度の場合も記述内容の頻度数はある程度高値であったことから、これに直接的な影響を及ぼす授業の条件や状況が他に存在している可能性があるように考えられる。今後の検討課題であろう。

表7 「合理的推論・理解志向的対処」の記述内容例（「出」：出来事、「推」：推論、「対」：対処をそれぞれ示している）

<p>①「出」片足着地の子がいた。 「推」着地技能の未熟さ、数回見ただけではイメージできないのだろう。 「対」なにも手だてをせず、自分で考えさせた。</p> <p>②「出」80%跳躍で突っ立って着地する子が増えた。 「推」80%といってもどれくらいかわからず、実質70%程度の力発揮になったのではないか。 「対」対応した対処が取れなかった。自分にはわからない。跳躍距離を正確に一人ひとりに伝えるべきだったのか。</p> <p>③「出」踏み切り学習後の記録会に比べ新記録が5・6人しか出なかった。 「推」助走のリズムを強調しすぎて、(踏み切り手前一步の)歩幅調整の動きができなかった。 「対」何もできなかった、仲間を励ますように働きかけた。</p> <p>④「出」A君が短い助走距離にこだわり記録を大幅に落とした。 「推」助走スピードが足りなかったから。 「対」何も対処しなかった。もう一度助走距離を長くして跳ばせるべきだった。</p> <p>⑤「出」スピードがあがってきても、どうしても1m手前で失速する。 「推」最後の一步をコントロールできない。意識しすぎ。 「対」体で感覚的に覚えさせていくしかないのでは。</p>
---

表8 「心情的推論・目的志向的対処」の記述内容例（「出」：出来事、「推」：推論、「対」：対処をそれぞれ示している）

<p>①「出」座っても話したり、ふざけたりする子が見られた。 「推」両足をそろえた着地ができて課題が解決したと思い満足きったようだ。 「対」叱った。</p> <p>②「出」反り跳びとはさみ跳びを選ばせたら、ほとんどのものがそり跳びを選んだ。 「推」示範のはさみ跳びが子どもにとってわかりにくかった。ゆえに、こんな難しい跳び方ではできないという心情を持たせることになった。</p>
---

「対」もう一度示範すべきであった。

③「出」Kさんが踏み切り線に足が合わず跳躍できない。

「推」意識が部分的になってしまっている。

「対」跳ぶように働きかけた。しかし、踏み切り手前一步が調節ができない。

④「出」N君が、横木幅跳びができない。横木2本のときは跳躍もできなかった。

「推」動きが規制されてわけがわからない。想像することができないため。

「対」ゆっくり足を運ばせた。でもできなかった。

⑤「出」踏み切り板を出すと、両足で踏み切る子が3人いた。

「推」踏み切り板を見ると、跳び箱のイメージをしたのだろう。

「対」助走を短くして、踏み切り板を片足でパンツと跳ぶように助言した。が、うまくできなかった。

#### IV 要約

本研究では、小学校高学年（5・6年生）を担当している12名の教師を対象に、児童からみた授業評価（態度得点）の高い教師群とそうでない教師群、および教職経験年数の多い教師群（ベテラン群：16～27年）とそうでない教師群（中堅群：6～9年）とに振り分け、「授業中の出来事」に対する気づきを量的側面および質的側面から比較・検討した。

得られた結果の概要は次の通りである。

まず、態度得点を高める「出来事」への気づきとそれにもとづく「推論－対処」を展開するためには、

- 1) まずは「タイプ同一性としての出来事」に多く気づけるようになること、
- 2) 教材研究、とりわけ技能特性を熟知することで「合理的推論・目的志向的対処」の展開ができるようになること、
- 3) 子どもの学習過程を看取り、相互作用を多く行うことで「文脈的推論・目的志向的対処」の展開ができるようになること、
- 4) 上記3点を行なうためには、子どもの技能的な「つまづき」の種類とそれを解決する手だてを熟知しておくこと、

の4点が導出された。

経験年数という物理的条件が熟練度を反映するためには、

- 1) まずは「印象的推論」を少なくすること、
- 2) 「合理的推論・目的志向的対処」と「文脈的推論・目的志向的対処」を中心に態度得点を高める授業が展開できるようになること、
- 3) 「トークン同一性としての出来事」を感知して「文脈的推論・理解志向的対処」の展開が可能となること、

の3点が導出された。

以上のことより、「授業中の出来事」に対する気づきは、態度得点および経験年数からみた熟練度の相違の影響を強く受けることが認められた。

#### 注

注1) 「教師教育者」とは‘Teacher educators’の翻語である。つまり、「教師教育者」とは、現職教員(in-service teachers)や教育実習生(preservice teachers)に教育を施す者

の総称で、具体的には教員養成大学および教育学部の教官や教育委員会の指導主事等がこれに当たる。

## 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.
- Armstrong,C., and Hoffman,S.(1979)Effects of teaching experience, knowledge of performer competence, and knowledge of performance outcome on performance error identification.' Reseach Quartely, 50(3): 318-327.
- Benner,P.(1994)From novice to expert:Excellence and power in clinical nursing practice.,pp.20-38.
- Benner,P.(1977)3).OP.Cit.,pp.37-38,(Dreyfus,H.L.and Dreyfus, S.E.,Uses and abuses of multi-attribute and multi-aspect model of decision making., unpublished manuscript, Department of Industrial Engineering and Operations Research, University of California at Berkeley.
- Clark,C.M.(1988)Asking the right questions about teacher preparation: Contributions of research on teacher thinking.' ,Educational Researcher,17(2):5-12.
- デイヴィドソン,D.(1990) 服部裕幸・柴田正良訳, 行為と出来事.勁草書房.
- 稲垣忠彦・佐藤学(1996)授業研究入門.岩波書店,pp.118-123.
- ジャン＝フランソワリオタール(1998)小林康夫訳,ポスト・モダンの条件-知・社会・言語ゲーム-.水声社, pp.33-35.
- 上原禎弘・梅野圭史(1998)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(1): 24-38.
- 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.
- 上原禎弘・梅野圭史・厚東芳樹・岩谷諭・渡邊哲博(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—サッカー授業における品詞分析の結果を手がかりとして—.鳴門教育大学実技教育研究, 13:85-93.
- 小林篤(1978)体育の授業研究.大修館書店,pp.170-258.
- Macnamara,D.(1990)Research on teachers thinking: It's contribution to educating student teachers to think critical.' Journal of Education for Teaching, 16(2):147-160.
- 岡沢祥訓・高橋健夫・中井隆司(1990)小学校体育授業における教師行動の類型化に関する検討.スポーツ教育学研究,10(1):45-54.
- Pajares,M.F.(1992)Teachers beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. Review of Educational Research, 62(3):307-332.
- Sanders,D.and Mcutcheon,G.(1986)The development of practical theories of teaching. Journal of Curriculum and Supervision, 7(30):250-286.
- 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).東京大学学校教育学部紀要,30: 177-198.
- Schon,D.A.(1983)The reflective practitioner : How professionals think in action.

Basic Books. Inc.

Siedentop, D. and O'Sullivan, M. (1992) Preface. *Quest*, 44: 285- 286.

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(3):193-208.

高橋健夫(1992)体育授業研究の方法に関する議論. *スポーツ教育学研究*, 特別号:19-32.

Tsangaridou, N. and O'Sullivan, M. (1994) Using pedagogical reflective strategies to enhance reflection among preservice physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14:13-23.

Tsangaridou, N. and O'Sullivan, M. (1997) The role of reflection in shaping physical education teachers educational values and practices. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17:2-25.

辻野昭・川島俊明・梅野圭史・亀井靖夫・古賀万佐代(1982)スポーツ教育における学力とその形成に関する一考察—教授活動の相違が児童の授業に対する態度に及ぼす影響—. *スポーツ教育学研究*, 1(1) : 13-28.

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(1982)体育科における学習形態と児童の授業に対する態度との関係—小学校低学年を中心として—. *体育学研究*, 27(1):1-15.

梅野圭史・辻野昭(1983)教師の経験年数が体育科の授業に対する児童の態度に及ぼす影響—小学校低学年について—. *日本教科教育学会誌*, 8(4):165-171.

梅野圭史・辻野昭(1984)体育科の授業診断に関する研究—態度得点と学習形態との関係—, *スポーツ教育学研究*, 3(2):67-87, 1984.

梅野圭史・藤田定彦・辻野昭(1986)体育科の授業分析—教授活動の相違が児童の授業に対する態度に及ぼす影響—. *スポーツ教育学研究*, 6(2):1-13.

梅野圭史・辻野昭(1991)学習課題の組織化とその展開 (その1)—6年生・走り幅跳び—. *体育科教育*, 9:74-77.

梅野圭史・辻野昭(1991)学習課題の組織化とその展開 (その2)—6年生・走り幅跳び—. *体育科教育*, 10:76-79.

梅野圭史・辻野昭(1991)学習課題の組織化とその展開 (その4)—6年生・走り幅跳び—. *体育科教育*, 2:73-77, 1992.

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.