

小学校体育授業における「若手教師」の 思考の変化に関する研究

久保研二・木原成一郎・村井 潤・藤本翔子¹・大後戸一樹²

(2011年10月6日受理)

A Study of Transformation of the Beginning Teacher's Thinking in Physical Education
Lessons of Elementary Schools

Kenji Kubo, Seiichiro Kihara, Jun Murai, Shoko Fujimoto¹ and Kazuki Osedo²

Abstract: This study aims to examine professional development in teaching of beginning teachers according to increasing of teaching experiences through clarifying characteristics of Mr. A's thinking at his 1st year's teaching and at 4th year's teaching after employment. As a result, the percentages of each category about his thinking have changed and the complex category "Teacher's Behavior Based on Realities of Children" which consists of "Teachers' Teaching" and "Children's Learning" has emerged. The following 5 points was guessed about Mr. A's profession for teaching in physical education according to the effects. 1. Mr. A was able to make a teaching plan with manifest intention and teaching intentionally. 2. Mr. A assessed children's leaning at once and taught them with thinking immediately in his action. 3. Mr. A justified instantly if he accepted children's speaking or not through interpreting the meaning of their speaking when they talked stories which he had not expected. 4. Mr. A checked the child's performance which he wanted to ask to demonstrate in next lesson while he made a program for next lesson. 5. Mr. A thought ahead children's learning in his teaching and made his lesson plan and taught them actually according to his anticipation.

Key words: beginning teacher, teacher's thinking, physical education

キーワード：若手教師，教師の思考，体育

1. はじめに

吉崎（1997）は、教師の成長にとって最初の3年間が決定的に重要であるとしている。さらに、その中でも最初の1年間は教職生活において最も成長・発達する時期であると同時に最大の危機にも直面する「サバイバル期」であるとしている。また、この1年間の実践経験から何をどのように学ぶのかということが、その後の教師としての仕事に大きな影響を及ぼすことは

間違いないと述べている。

このような指摘のもと、初任教師の成長についての研究については、多数見ることができる。その中で、初任教師の「授業力量」の成長、変容について考察したものに以下のようなものがある。

木原俊行（2004）は、1名の初任教師の「抱える問題」を1年間継続して把握するとともに6月、9月、12月の算数の授業を比較検討し、授業前の準備と関連した教授行為については、12月に改善されたが、即自的な意志決定を伴う授業行為については12月になっても問題が残ることを明らかにした。また、木原成一郎（2007）は、1名の初任教師の心配の把握と授業観察

¹ 広島大学大学院教育学研究科博士課程前期

² 広島大学附属小学校

を行い、熟練した同僚教師の援助があれば、あらかじめ準備可能などの学年のどの教材でも共通して求められる「授業力量」のレパートリーはもちろん、授業実施時に適切な意思決定と行動を行う個性的で自律的な「授業力量」に関して何が課題であるのかという「問題の自覚」を初任教師が蓄積していくことができることを明らかにした。

しかし、上記のように初任教師の成長についての研究は見られるが、吉崎が重要と指摘する教職についての3年間の教職経験に伴う教師の成長についての研究は、吉崎（1997）が、採用2年目の教師の成長について考察したものがあるものの、3年目以降について考察したものは管見の限り見られない。

また、木原俊行（2004）は、初任から教職経験5年未満の教師を「若手教師」、教職経験5年以上15年未満の教師を「中堅教師」、教職経験15年以上の教師を「ベテラン教師」と段階区分している。

そこで、本研究では、木原俊行（2004）の定義する「若手教師」段階の教師の採用1年目の授業に関する思考の特徴と、採用4年目の授業に関する思考の特徴の変容を明らかにし、「若手教師」の教職経験に伴う「授業力量」の成長について考察を行うことを目的とする。

2. 研究の方法

2-1. 研究の対象

本研究では、1名の教師（A氏）の思考の変化について事例的に明らかにすることを目的としている。しかし、A氏が、初任者研修段階および採用3～4年目段階の教師として典型的な思考の特徴を持っていることを示すため、それぞれの段階に別な教師（B氏およびD氏）の思考についても示している。

まず、初任者研修段階の対象についてそれぞれ、簡単に経歴を説明する。

A氏は、2004年3月にD大学の教育学部を卒業後、出身県のE県で3年間の小学校非常勤講師を経て、2007年4月小学校教諭に採用された。F市内の中規模校で4年生を担当していた。中高保健体育1種免許を取得している。

B氏は、D大学教育学部を卒業し、D大学大学院教育学研究科の修士課程に進学、2007年3月に修了し、同年4月小学校教諭に採用された。G市内の小規模校で5年生を担当していた。大学では、体育会・器械体操部に所属していた。

次に、採用後3～4年段階の対象についても、簡単に経歴を説明する。

A氏は、初任者研修段階と同じ小学校で6年生を担当。

C氏は、D大学教育学部を2008年3月に卒業、同年4月からF市の小学校教諭に採用された。初任時からF市教科研究会の体育部会に属し体育の授業研究を行っていた。

2-2. 資料の収集と分析の方法

それぞれの対象者が初任者研修段階および採用後3～4年段階で行った1回の体育授業をビデオに撮影した。初任者研修段階において、A氏の授業は、2008年2月、4年生の跳び箱運動、B氏の授業は、2008年2月、5年生のソフトバレーボールを撮影した。採用後3～4年段階においては、A氏の授業は、2010年9月、6年生のハードル走、C氏の授業は、2010年10月、2年生の器械・器具を使つての運動遊びを撮影した。それらの撮影した体育授業のビデオを見ながら、対象者に「この授業ビデオを見て、感じたこと、気づいたこと、考えたことを可能な限りお話しください。」と依頼したインタビューについてトランスクリプトを作成した。そのトランスクリプトを意味のまとまりごとに区分し、それらを分析者3名（大学教員1名、大学院生1名）によってKJ法で区分し表を作成した。さらに、その表について、別の分析者1名（大学教員）が、妥当であるかチェックを行った。

3. 結果と考察

初任者研修段階、および採用後3～4年段階のそれぞれの「若手教師」の思考を分類した結果を表1～4に示す。また、分類を行った「若手教師」の思考の中から大カテゴリーについて比較したものを表5に示す。

これらの結果をもとに、まず、A氏が初任者研修段階および採用3～4年目段階の教師として典型的な思考の特徴を持っているかどうかについて考察を行う。

初任者研修段階のA氏とB氏の思考のカテゴリーを比較したところ、③の「子ども（の学習）」のカテゴリーが、2人とも最大個数で50%前後を占めている。また、①「指導（授業）の計画」、②「教師の指導」という同様なカテゴリーがあり、割合も同程度である。このことから、A氏、B氏とも同じような思考の特徴を持っていると考えられ、A氏が初任者研修段階の典型的な思考をしていると考えられる。

同様に、採用3～4年目段階のA氏とC氏の思考のカテゴリーを比較したところ、①「授業の計画」、②「教師の指導」③「子どもの学び」が大きな割合を占めており、それぞれの割合も同程度である。また、①と②の重なったカテゴリーである「子どもの実態を踏まえた教師の行動」というカテゴリーが存在することも共通している。これらのことから、A氏、C氏とも同じ

表1 A氏の初任者研修段階の思考のカテゴリー
(数字は個数)

指導の計画 24	相互評価のグループのつくり方:1	
	指導計画の失敗:7	指導計画の失敗(時間不足):4
		指導計画の失敗(場作り):3
	用具と教具:5	体育用具:3
		教具の必要性:2
指導の内容:11	観察の場づくり:4	
	観察学習の観点:3	
	準備運動の計画:2	
	運動教材の難度:1	
教師の指導 25	事実(指導)の説明:8	
	計画の変更:2	
	授業中の教師の失敗した行動の解釈:3	
	教授行為の反省:12	教師の指示・説明の反省:5
		教師(指導・観察)の立ち位置の反省:4
授業内容の反省:3		
子ども 64	授業の結果:5	
	授業外の取り組み:2	
	授業の事実:8	
	授業の解釈:26	
	いろんな子ども:23	
関係ない 7	教頭先生の学習の解釈の紹介:1	
	自分の話し方について(方言):1	
	初任者への体育の期待:2	
	子どもの運動を映像で見ることの効果:1	
	この学校の考え方:2	
教師の信念:3		

ような思考の特徴を持っていると考えられ、A氏が採用3～4年目段階の教師として典型的な思考の特徴を持っていると考えられる。

A氏が初任者研修段階および採用3～4年目段階の教師として典型的な思考の特徴を持っていると考察されたため、ここからは、典型的であると考えられる「若手教師」A氏の思考の変容について考察していく。表1と表3をみると、初任者研修段階、採用3～4年目段階ともに、①「授業の計画」、②「教師の指導」と「授業場面の教師の行為」(以後「教師の指導」と記す。)、③「子ども」と「子どもの学び」(以後「子どもの学び」と記す。)という共通カテゴリーが存在している。しかし、それぞれの割合に差が存在している。まず、①「授業の計画」は全体の19% (24個) から5% (6個) に減少している。これについては、初任者研修段階は、計画段階で子どもの活動を予測できず教材の知識も不十分なため計画への反省が多かったのだが、採用3～4年目段階では、計画への反省が姿を消し、「ハードルの教材解釈」や「(太鼓は) 笛よりはやわらかい感じがして。ホンマに危ない時は笛を吹くんですよ。」という「教具」のように、自分の指導計画や教具使用の意図を考える思考に変化している(表3参照)。このことは、A氏が子どもの活動を予測し、身に着けた教材の知識を活用して意図を明確にした指導計画が作成できるまでに成長していることを示している。

表2 B氏の初任者研修段階の思考のカテゴリー
(数字は個数)

授業の計画:21	学習カードの記入のさせ方:3	
	教材の説明(チームの人数):5	
	教材の説明(初ゲーム):1	
	規律の大切さ:1	
	規律より内容重視:2	
	子どもに審判させた意図:1	
	今日のねらいの説明:2	
教師の指導:14	教授行為の意図:6	発問の意図:1
		ローテーション説明の意図:1
		教師のジャッジの意図:1
		ルール説明の意図:1
	指導の事実:6	ルールの提示:2
		子どもの発言をさばく:1
		試合中の指示:1
準備運動の指示:4		
子どもの学習:41	指導の反省:2	
	教師の予想:2	
	教師の願い:5	
	学習の解釈:7	
	学習の事実:27	
授業の成果:16	ルール変更の提案:15	タッチネット:1
		アタックの有無:2
		ワンバウンドの可否:3
		ネットの高さ:3
		ローテーション:3
		サーブ:3
ルール変更をどこまで認めるか:1		
初任者研修指導教員の資質:1		

次に、②「教師の指導」が20% (25個) から47% (56個) に増加している。このことについては、初任者研修段階では、単純な教授技術の失敗を反省する思考や「事実(指導)の説明」が中心で少数しかなかった。しかし、採用3～4年目段階では、「体育授業の基礎的条件」(授業のルーチン)を思考していることを示す「マネジメント」や、授業中に子どもの動きを観察し意図した動きをしているかどうか評価し判断している思考を示している「子どもの動きの観察」といった思考が表れている(表3参照)。このことは、A氏が授業の中で意図を持った行動を行うことができていることを示していると考えられる。

また、カテゴリーの大きな違いとして、②「教師の指導」と③「子どもの学び」の重なる部分に「子どもの実態を踏まえた教師の行動」という複合的なカテゴリーが出現したことが指摘できる。このカテゴリーに含まれる小カテゴリーについて、詳しく考察していく。

(1) 「子どもの発言に対する判断」

〈A氏の思考の例〉

「時間の節約もありますし、意図としては発表しないというか黙ってる子に対して『みんなに聞くんだからね、これは。』っていうのをアピールとしてパッと

表3 A氏の採用3～4年目段階の思考のカテゴリー
(数字は個数)

授業の計画:6	ハードルの教材解釈:1	
	教具:5	
	子どもの動きの観察:7	見本の子の選び方:5
		子どもの全体の動きの観察:2
		ハードルの場づくり:1
	場の設定:7	集合の位置:1
		観察の場の設定の根拠(観察者):4
		観察学習の場づくり(実践者):1
		熱中症対策:1
	マネジメント:9	天候への配慮:2
		体育用具の使い方の説明:1
		時間配分の誤りの反省:1
		子どもの集合の状況に対する判断:2
		子どもを座らせる向き:2
	教えたい内容(本時):13	
教えたい内容(次時):1		
次の運動の指示の根拠:1		
教師の説明の事実の確認:5		
相互評価の難しさ:1		
広がった場での上手なこの位置:1		
子どもの実態を踏まえた教師の行動:11	子どもの発言に対する教師の反応:4	
	子どもの発言に対する教師の反応の失敗:1	
	子どもの発言に対する判断:2	
	子どもの発言に対する判断の説明:2	
	子どもの運動の変化の先読み:1	
	授業時間の計画の先読み:1	
	子どもの行動の事実:3	
	見本の子の予想外の動き:3	
	子どもの発言:2	
	子どもの発言に対する解釈:1	
授業中の子供の行動:10	予想外の反応:1	
	クラスの子の子ども:6	
	クラスの子の実態:4	
	他クラスとの比較:2	
	課題を持った子ども:8	
	子どもの説明(肯定):5	
子どもの背景:19	子どもの説明(問題あり):6	
	子どもの動きのよしあしの評価:15	
動きのよしあし:19	子どもの動きの評価:4	
	高跳びの学習:2	
体育の目標:1		
授業の観察記録:2		

出ただけなので。ポンポンって反応が返ってきたから『おー、流そう』と思って流しました。』
(実際の授業場面)

準備運動をして集合をさせた直後、授業冒頭のハードルの用具の使用法を説明する場面で、教師が「40mにハードルを4台置いてタイムを計ります。これを如何に早く走るのが6年生のお勉強の大事なところですよ。さて今からハードルをします。さて早く走りなさいといわれたらどうやって走る。」と発問した。すぐに「低く跳ぶ」と男子が挙手をせずに、その場で発言した。これに対し、教師は「言える子もいるけど言えん子もいるから、今日はこれから2人で1台のハードルを使います。2人で1台のハードルを使いたいからクラスの隣の人で、2人で1台使うからここへ持って来て集

表4 C氏の採用3～4年目段階の思考のカテゴリー
(数字は個数)

授業の計画:8	グループ編成の方法:1	
	時間配分の予想:4	
	説明と指示が中心の一斉指導:1	
	説明の要点:2	
	教師の行動の理由・説明:20	時間の管理を気にしている:8
		教師の言動の理由・説明:7
		準備運動・整理運動:2
		指導案を忘れていた:2
授業のまとめ方:1		
マネジメント:17	全体把握の弱さ:3	
	教師の立ち位置:2	
	巡視の順序と方法を考えている:1	
	集合場所の失敗:1	
	運動量の確保:1	
	ストップウォッチによる時間管理:1	
学び方:9	安全:8	
	体育用具の準備と管理:2	
	笛での指示の工夫:4	
子どもの実態を踏まえた教師の行動:14	スタートの仕方の指導:1	
	並び方の指導:1	
	移動の仕方:1	
	教師の言葉に対する子どもの反応の解釈:3	
子どもの内面の推量:6	子どもの実態を踏まえた動きのアドバイス:2	
	子どもの実態を踏まえた教師の意思決定:2	
	子どもの実態を踏まえた次の指導:7	
子どもの学び:51	子どもの実態の説明(緊張している):2	
	子どもの実態の説明(だからだしている):3	
	子どもにとっての運動の意味:1	
	一人ひとりの子どもの説明:13	
	子どもの性格の説明:5	
	配慮を要する子の説明:2	
	運動の苦手なこの説明:6	
	特定のグループの心配:4	
	クラスの様子:2	
	子どもの予想外の動き:2	
子どもの動き・考えの解釈:4		
子どもの言動の説明:5		
子どもの運動のよしあしを観察して判断:1		
授業のふり回り:5	全体把握と時間管理の弱さ:1	
	ビデオを見て初めて気づいた子どもの行動:3	
発表のさせ方の失敗:1		
体育の公開授業の怖さ:1		
他の先生の教え方を学ぶ:1		

合してください。」(横で「低くとちゃうん?」と発言した男子が友達に聞いているが無視してA氏は発言を続けた。)

(A氏の思考の解釈)

単元1時間目の授業のまだ1回もハードルを走っていない段階において、単元全体の導入のつもりで「早く走るにはどうすればよいか」という内容の発問を行った時、「低く跳ぶ」という正解が児童から返ってきてしまった。今日の授業のどの段階で「低く跳ぶ」ということを子ども全体と共有するかという、指導の

表5 「若手教師」の思考（大カテゴリー）の比較

	A氏 1年目(123 個)	B氏 (91 個)	A氏 4年目(121 個)	C氏 (112 個)
大カテゴリー	① 指導の計画 24 個:20%	授業の計画 21 個: 23%	授業の計画 6 個:5%	授業の計画 8 個: 7%
	② 教師の指導 25 個:20%	教師の指導 12 個: 13%	授業場面の教師の行為 56 個: 47%	授業場面の教師の行為 60 個 :54%
	①と②の重なった部分（中カテゴリー）		子どもの実態を踏まえた教師の行動 11 個:9%	子どもの実態を踏まえた教師の行動 14 個:13%
	③ 子ども 64 個:52%	子どもの学習 41 個: 45%	子どもの学び 67 個:56%	子どもの学び 51 個:46%
	④ 教師の信念 3 個:2%			
	⑤ 授業と直接関係のないこと 7 個:6%			
	⑥	初任者研修指導教員の資質 1個:1%		
	⑦	授業の成果 16 個: 18%		
	⑧		体育の目標 1 個:1%	
	⑨		授業の観察記録 2 個:2%	
	⑩			授業の振り返り 5 個: 4%
	⑪			体育の公開授業の布さ 1 個:1%
⑫			体育の先生の教え方を学ぶ 1 個:1%	

流れが明確にあるため、「低く跳ぶ」という正解発言が意図しない段階で児童から出たが、「言える子もいるけど言えん子もいるから」とその発言を取り上げずに次の場面に移った。これは、教師自身の中に本時の授業の流れがしっかりと意識された。その指導の流れの中で意図しなかった出来事を即興的な思考で判断し乗り越えている場面である。また、この即興的な思考は、授業中の子どもの状況を即自的に評価しながら必要な指導を考える思考と考えられる。

(2)「子どもの発言に対する教師の反応」

〈A氏の思考の例〉

「これも、否定してしまうとたぶん、出んかなと思ったので、『あーあー』で終わったんですけど。」

〈実際の授業場面〉

1 回目のペア練習後、児童を集合させ、「早く走るためには、どうすればよいか？」の集団思考場面である。以下は、A氏（会話文中A）と児童（会話文中P）の実際の会話である。

A「さて、みなさんどうやったら早く越えれそうですか？」

P「助走つける。」「助走を速く走る。」

A「他はどう？」

P「片足着地。」

A「なるほど、両足しとった子もいるね。どっちがよさそう？」

P「片足。（一斉に）」

A「他はどう？」

P「リズム。」

A「どこのリズム？」

P「跳ぶまでのリズム。」

A「トーントーンて感じか。G君このリズム体でも声でもリズムとってみて。」

P「トントントーン。（と声を張り上げる）」

A「ほー、高跳びと一緒に。ほたら、後は？」

P（口々にいろんなリズムを言う。）

A「リズムはもうええわ。リズム、助走、(子どもが「高く飛ぶと発言したのを受けて) 高く跳ぶ。」

P「踏み切りを強く。」

A「踏み切りを強く。」

P「膝を曲げる。」

A「膝を曲げる。」

P「ハードルを低くする。」

A「無理無理無理。」

P「低く跳ぶ。」

A「低く跳ぶ。」

P「ハードルのちょっと上を見る。」

A「ハードルのちょっと上を見る。高跳びでもやったよね。あんたええとこ見とるね。」

P「足をまっすぐ。」

A「足をまっすぐってやってみて。(子どもに示範さ

せ、その後)ハードルはまっすぐ跳ぶってこと。(確認)

A「他はどう」

P「低いので方氏ジャンプして…」

他のP「全部言って…」

A「二人はさっき違う意見を言いました。覚えている人？」

A「あなたは何て言った？」

P「高く跳ぶ。」

A「あんたは？」

P「低く跳ぶ」

A「二人違うけど、みんなどっちやと思う？」

P「(口々に)低く」

A「え？高くちゃうん？」

A「高く跳ぶといった人手を挙げて？(女子を指さして)さっき高く跳ぶと言ったんちゃうん？低く跳ぶ人？」

P「(大勢の挙手があり)はい」

A「低くと高くが出たから、ほんまにどっちがいいのかやってみようか。一人2本走ったらここ戻っという。」

〈A氏の思考の解釈〉

ペア練習の後、集合して、「さてみなさんどうやったら早く越えれそうですか？」という教師の発問に対して、多くの子どもが回答する。A氏は、多くの回答が出ることを制限せずに子どもの発言を続けさせた。その結果、教師が意図した回答の「低く跳ぶ」と反対の「高く跳ぶ」という回答が出てきた。子どもの自由な発想を大切に拾い上げるために、誤った回答も受け止めて一つの意見として取り上げ、発言を促すという即興的で文脈的な思考である。この後、「高い」「低い」と発言した子どもに起立させ、全員にどちらかに挙手させて「全員に意志決定させようと思った」と再生刺激で発言している。これは、予想しなかった子どもの発言を、瞬時に自分の授業計画の中に位置づけ解釈して、その発言を取り上げるか否かを判断している思考でもある。

(3)「子どもの発言に対する判断の説明」

〈A氏の思考の例〉

「そのままっていうのは、意思決定せずにポーっとしてる子がでてきたから。これ、例えば、帽子で『赤にしなさい』『白にしなさい』って言ったらどっちかわかるから。」

〈実際の授業場面〉

(2)の場面に続き、全員に2本ずつ試しに走らせ集合させた。その後、4名の子どもに示範をさせると同時に、他の子どもには横から示範を観察させ、「高い」「低い」を判断させ挙手をさせる場面である。

A「みんな低いと思ったら手を挙げて。高いと思ったらそのまま。」

(1人目の示範の後)

A「みんな、どこを見とるん？」

P「差」

A「(ハードルの上を指さして)(足と)この差？」

(2人目の示範)

P「高い」

(3人目示範、方向を変えて向こうからみんなに向かって走らせる。)

P「よくわからん」

(4人目示範)

P「低い」

〈A氏の思考の解釈〉

高さの異なる跳び方をしている子どもに代表で示範をさせ、その子供が跳んだパフォーマンスが「高い」か「低い」かを判断することを求めた一斉指導の学習場面である。「高い」か「低い」かの判断を子どもたちが迷っているのに、「高い」を手を挙げずに「そのまま」とした指示は、「意思決定せずにポーっとしてる子がでてきた」事態を生んだため、子どもに赤白帽を使って、「高い」は白帽にし、「低い」は赤帽にすると指示をした方がよかったと反省している。これは子どもの学習の場面をビデオで見て自己の指示の誤りを反省している思考である。

(4)「子どもの発言に対する教師の反応の失敗」

〈A氏の思考の例〉

「今思うとそうですね。言ってますね。失敗ですね。」

〈実際の授業場面〉

お茶休憩(猛暑のため)の後、踏み切りを手前遠くから行っている子どもの示範を横から見せることで、子どもに「遠くから踏み切る」ことの重要性を気付かせる場面である。

A「速く走るためには、まず低く走る。低く走るためには、頭の位置が大事でした。赤帽子の人は低く走っているはずですからよく見てね。(お茶休憩の前のペア学習で低く跳んだ人は赤帽子をかぶることになった。)」

(1人目が走った後、2人目の走る前)

A「Hさんの頭の位置よく見てね。」

(2人目の走った後)

P「跳ぶとき低い。」

A「跳ぶとき。」(ここで子どもから「跳ぶとき。」という発言が出たにもかかわらず踏み切りのことを言わなかった。)

A「じゃ次、なんでこの人選んだかよく見とってね。」

(3人目が走る前)

A「踏み切る位置見とって。」

(3人目と4人目が走った後、踏切の場所にカラーコーンを置いて)

A「この2人は、2人目のHさんが低いのは体をかがめているからでそれはまだ先のことでいいです。この2人に注目してください。この2人は踏切が遠いでしょう。(といいながらハードルとカラーコーンの位置を指で示す。そしてハードル近くで高く跳びあがる示範をする。)これが遠くなると必然的に低く走れません。頭の位置も、ここ(ハードルを越える際の足の位置をさして)も低くなります。」

〈A氏の思考の解釈〉

子どもの示範を横から一斉に観察させて、子どもに気付きを発言させる場面で、2人目が走った後すぐに子どもから「跳ぶとき低い。」という発言が出て、A氏も「跳ぶとき。」と発言したにも関わらず、その発言を取り上げて「遠くから踏み切る」という気付きを確認しなかった。その後、3,4人目の子どもの示範の後に、教師の方からカラーコーンを置いてハードル手前遠くから踏み切ることで頭も足も低く跳ぶことができる」と説明してしまった。ビデオ映像視聴で、子どもが「跳ぶとき」と発言したことを取り上げて問答をしないまま、自分が一方的に説明してしまったことに気づき、意図した回答をしていた子どもの発言を取り上げ集団思考を仕組みなかった自分の教え方を反省している思考である。

(5)「子どもの運動の先読み」

〈A氏の思考〉

「そうですね。これは予想内でしたね。たぶんこうなるだろうなって。」

〈実際の授業場面〉

(4)の場面の後、踏み切り位置の目当てにカラーコーンを置き、ペアで遠くから踏み切る練習をする場面である。

〈A氏の思考の解釈〉

踏み切り位置にカラーコーンを置いて走る練習を始めた時に、「(カラーコーンが置いてあるとそれを)意識すると跳べなくなる子もいる。」というインタビューの発言に対する回答である。「意識すると跳べなくなる子もいる。」ことを予想した上で、カラーコーンを置いて走る練習を計画したことを説明している。計画段階で子どもの学習の先読みができていていることを示している思考である。

(6)「授業時間の計画の先読み」

〈A氏の思考〉

「でも、ここではあえて言わんこうと思って。次の時に、次は2時間目ですね。次のハードルいこうと

思った時に、こうなって伸びてるから、このままで走れるからって、その時に挙げようと思って。あの子どもいつもお手本になる子なんですよ。」

〈実際の授業場面〉

(5)と同一場面で、踏み切り位置にカラーコーンを置いて走る練習を始めた時に巡視しながら、とても上手な女子のパフォーマンスを観察している教師の運動観察に対して、「あの子ども運動能力が高いんですよ。女の子で。」と発言し、インタビュアーが「ゴーンって上がってるね、左足」と指摘した後の発言である。

〈A氏の思考の解釈〉

巡視をしながら、次の時間の学習課題を先読みし、その課題で子どもの示範の例として取り上げることのできる子どものパフォーマンスをチェックしている。これは、次時の授業計画と子どもの学習の実態の双方を先読みしている思考であると考えられる。

以上、②「教師の指導」と③「子どもの学び」の重なる部分の「子どもの実態を踏まえた教師の行動」という複合的なカテゴリーの内容を詳しく解釈してきた。この「子どもの実態を踏まえた教師の行動」という複合的なカテゴリーは、子どもの学習や状況を把握した上での教師の指導について思考したカテゴリーであり、この思考が現れたことは、それぞれ別のカテゴリーとして現れてきた初任者研修段階よりも、「授業力量」が向上してきたと捉えることができると考えられる。

4. まとめ

本研究の目的は、「若手教師」段階の教師の採用1年目の授業に関する思考の特徴と、採用4年目の授業に関する思考の特徴の変容について、A氏の思考を事例的に捉えることで明らかにし、「若手教師」の教職経験に伴う「授業力量」の成長について考察を行うことであった。

その結果、「若手教師」A氏の初任者研修段階と採用4年目の体育授業に関する思考カテゴリーを比較したところ、①「授業の計画」、②「教師の指導」、③「子どもの学び」という共通カテゴリーが存在した。ただし、①「授業の計画」は全体の19%から5%に減少し、②「教師の指導」が20%から47%に増加した。③「子どもの学び」は52%から56%と変化はなかった。さらに、②「教師の指導」と③「子どもの学び」の重なる部分に「子どもの実態を踏まえた教師の行動」という複合的なカテゴリーが出現した。

これらの結果から、A氏の「授業力量」の成長について以下のようなことが推察された。まず、思考のカ

テゴリーにおける割合の変化から、意図を明確にした指導計画が作成できるようになったり、授業の中でしっかりと意図を持った指導を行うことができるようになったりといった成長がみられた。

次に、「子どもの実態を踏まえた教師の行動」という複合的なカテゴリーの出現から、以下のような「授業力量」の成長が推察された。1つ目は、授業中の子どもの状況を即時的に評価するとともに必要な指導を考える即興的思考を実施したということである。2つ目は、予想しなかった子どもの発言を、瞬時に自分の授業計画の中に位置づけ解釈して、その発言を取り上げるか否かを判断したということである。ただし、適切な判断と不適切な判断の場合があった。3つ目は、次時の授業課題を考えながら、次時の示範に取り上げようとする特定の子どものパフォーマンスをチェックしたということである。4つ目は、授業中の子どもの学習の様子を先読みし、その実態に合わせて授業計画を考え実際に指導したということである。

しかし、次のような課題も残っている。第1に、本研究は、A氏というある1事例を対象とした研究である。そのため、今後、事例を増やしていくことにより、「若手教師」の思考の変容および「実践的力量」の成長について、更なる示唆を得ていく必要がある。

第2に、今回は、A氏の思考の変容を明らかにし、「若手教師」の教職経験に伴う「授業力量」の成長について考察を行ったが、その思考の変容を促した要因については検討していない。思考の変容を促した要因について検討することで、「若手教師」の成長を促すための方策等を探ることができるため、今後、思考の変容を促した要因についても研究していく必要がある。

【付 記】

本研究は、日本学術振興会科学研究費補助金（基盤B）課題研究番号21300221研究代表者・木原成一郎の補助を受けて行われた。

【引用参考文献】

- 木原成一郎（2007）初任教師の力量形成の契機をどのように捉えるか。グループ・ディダクティカ編 学びのための教師論。勁草書房、pp.32-55。
- 木原俊之（2004）授業研究と教師の成長。日本文教出版社
- 吉崎静夫（1997）デザイナーとしての教師アクターとしての教師。金子書房、pp.20-21。