HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	教師の反省的視点への介入が授業実践に及ぼす影響に関する事例検討 : 小学校体育授業を対象として
Author(s)	高村, 賢一; 厚東, 芳樹; 梅野, 圭史; 林, 修; 上原, 禎弘
Citation	体育科教育学研究, 22(2), 23-43
Issue Date	2006
Doc URL	http://hdl.handle.net/2115/44039
Type	article
File Information	TKK22-2_23-43.pdf

Instructions for use

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

体育科教育学研究
22 (2)：23-43, 2006

■実践研究

教師の反省的視点への介入が授業実践に及ぼす影響に関する事例検討
—小学校体育授業を対象として—

高村　賢一（荒尾市立荒尾第四小学校），厚東　芳樹（兵庫教育大学連合大学院）
梅野　圭史（鳴門教育大学），林　　修（岡山県教育委員会）
上原　禎弘（高松市立前田小学校）

キーワード：小学校教師，体育授業，反省的視点，事例研究

Ⅰ．はじめに

教師の実践的知識を高めるためには，教師の技術的実践だけでなく，反省的実践も同時に押し進めていかなければならない．そのためには，従来までの実際の授業実践への介入だけでなく，反省的視点にも介入する必要がある．

佐藤・秋田によれば，「技術的熟達者」とは，現実の問題に対処するために，専門的知識や科学的技術を合理的に適用する実践者として専門家をみる見方であり，「反省的実践家」とは，思考と活動，理論と実践という二項対立を克服した専門家モデルである．この専門家モデルは，「行為の中の省察（reflection in action）」を中心概念としている．この「行為の中の省察（reflection in action）」は，「行為の後の省察（reflection after action）」「行為についての省察（reflection on action）」も包括している（専門家の知恵：2001）．このことより，教育においては，「技術的実践」を既知の技術の応用の場（実際の授業）と捉えた．また，「反省的実践」を，「授業を振り返り，そこでの問題点を特定し，その問題点を解決するための指導計画を立て，その指導計画に沿って新たな実践を行い，再度その授業を振り返り，新たな課題を見いだし，その解決へと向かう実践」(Richards and Lockhart1994) と捉え，教師が実際授業している背後で行われている反省の反省的視点に焦点をあてることにした．

「介入・実験授業」は，授業研究者が授業計画の段階で授業者の教材づくりや教師行動に介入し，実際の授業の分析を通して子どもの学習成果を高める要因の分析や指導技術の効果を明らかにしていくこととされ（Dodds:1983），アメリカのBirdwell（1980）の研究を契機に主として介入・実験授業が展開されてきた．わが国では，高橋を中心とする研究グループによって，教師の授業のマネージメントや相互作用といった「よい体育授業」を成立させるための基礎的条件を満足させる指導への介入・実験授業が推し進められてきている（高橋ら：1997，米村ら：2004）．

これらの研究から，総じて体育授業の基礎的条件に関する指導の手だて（マネージメント・肯定的フィードバック・矯正的フィードバック・励ましなど）は，実際の授業実践への介入によって高まる可能性のあることが認められている．これより，実際の授業実践への介入は，教職経験によって形成される教授技術の習得を促進させる働きがあるものと考えられる．他方，授業の内容的条件に関する指導の手だて（例えば，できない子どもへの矯正的フィードバック，価値的発問や創意的

発問，受理・受容に関わる手だてなど）を高めるためには，どのような介入・実験授業を展開すればよいのかについては，現時点では定かでない．授業の内容的条件の性質(高橋, 1992)を考えれば，実際の授業実践への介入だけでは困難であると考えられる．

まず，困難性の1つめの理由として，授業の内容的条件である「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」は，一般に言われる教師の教材研究力や教材解釈力に強く依存する．これにより，これら3つの内容的条件は教師の価値観や教育観の違いによる影響を強く受けやすくなり，実際の授業実践への介入だけでは内容的条件に関する指導の手だての改善が形式的になりやすい危険性がある．

次に，困難性の2つめの理由として，従来までのプロセスープロダクト（以下，P-Pと称す）研究法では，体育授業の基礎的条件を満足することはできても，内容的条件を深めるには至らないという高橋（1992）の指摘による．この背景には，P-P研究法における学習成果（プロダクト）や授業過程（プロセス）のいずれにおいても，量的データによる分析が施されてきたことが原因している．前述したように，内容的条件に関わる指導の手だては，多分に授業者の価値観や教育観が関係していることから，量的データの分析だけでなく，質的データの収集・分析の工夫も重要になってくる．しかし一方で，この手の研究方法は授業実践をより深いところまで理解できる可能性が高い反面，研究者や授業者のバイアスが入り込む余地も大きい．この欠点をできるだけ排除した追試可能な分析（解釈）パラダイムを検討する必要がある．

これら実際の授業実践への介入にみる2つの困難性を克服する試みの一つとして，Tsangaridou and O'Sullivan（1997）の研究がある．すなわち，彼らは，「どのような反省をすべきなのか」ではなく，「何を反省すべきなのか」という反省の持つ役割と機能を究明すべく，児童・生徒（以下，子どもと称す）の学習成果を高めた優れた教師の反省的思考の導出とその定式化を試みている．これに呼応するように，わが国においても，これまで教師の反省的思考や反省的視点を捉えようとする研究（七沢ら：2001，深見ら：2001，齋木ら：2001）が数々みられるようになり，教職年数を積んだ熟練した教師の反省的実践の定式化が進展しつつある．しかしながら，いずれの研究も子どもの学習成果を高めた優れた教師あるいは教職年数を積んだ熟練した教師の反省的視点の内実と実際の授業改善との関係まで追求していないのが現状である．

これらのことから，内容的条件に関わる指導の手だてを改善しようとすれば，反省的視点への介入・実験授業が不可避と考えられる．しかも，反省的視点への介入は，授業者の価値観や教育観を必然的に編み直さなければならない方向で介入しなければならないであろう．その鍵は，前記Tsangaridou and O'Sullivanの研究より，三角測量法の理論と方法にもとづく三点分析法を用いつつ，観察者によるインタビューに焦点づけている点にあろう．つまり，彼らは，子どもの学習成果を高めた優れた実践者の授業中に生起した学級経営や学級生活に関わる「授業の出来事」を「観察」することを始点として，その「出来事」の背景を「インタビュー」により聴取し，その後，授業者による反省内容を「ジャーナル（授業日誌）」に記述させるとするサイクルを繰り返す過程で，授業者にインタビューを中核に「何を反省すべきか」という問題に焦点づけて分析しているのである．

このように，Tsangaridou and O'Sullivanらは，三点分析法を用いて質的データの解釈の整合性を保持する努力を払っているが，著者のような一実践者がこれを適用した場合，質的データの解釈に疑義が生じる可能性が高い．とりわけ，上記3つの質的データのうち，「ジャーナル（授業日誌）の読み取り」にきわめて高い困難性が考えられる．加藤（1977）は，質的研究の有用性を認めた上で，「量が量として意味を持ちうると同時に，量が質に迫ることも確かなのである」として，質的研究の前提としての量的研究の重要性を指摘している．この指摘からは，従来のP-P研究にもとづいてプロダクトを客観的におさえた上で，「ジャーナル（授業日誌）の読み取り」との整合性を保

持する必要がある．これにより，授業者のどのような反省的視点が実際の授業実践の改善に結びついたのかが具体的に明らかになるであろう．しかし，この時点においても，「ジャーナル（授業日誌）の読み取り」に研究者のバイアスの入り込む余地の大きさは軽減されていない．やはり，「ジャーナル（授業日誌）の読み取り」においても，量的データによる分析から読み取りの観点を見定める方法の工夫が必要である．

加えて，前記 Tsangaridou and O'Sullivan の研究では，子どもの学習成果を高めた優れた教師の反省的視点の内実を研究者（観察者）と授業者における見解の一致により導出することに限定している．しかし，上述のように「ジャーナル（授業日誌）の読み取り」の整合性を高めようとするとき，学習の主体である「子ども」からの分析視点も不可欠である．

これらのことから，「ジャーナル（授業日誌）の読み取り」は，「授業者」「子ども」「観察者」の三者の立場からの三点分析法を工夫する必要がある．すなわち，前述した「観察者によるインタビュー」を主軸に，「授業者」の側と「子ども」の側のそれぞれで量的データを収集・分析する工夫である．

ところで，従来までの学校現場においては，「子どもの学習成果を高める優れた体育授業」を創造する実践的知識が経験的に実践者個々人のレベルで蓄積されてきていると同時に，その総体は日本の卓越した実践者によって著された実践書として蓄積されてきている．当然のこととして，それらの著作に記述されている専門的知識は世代継承され，多くの教師によって反復化・再現化されてきている．こうした反復化・再現化は，授業者自身による自らの反省的視点への介入によってなされる行為と見なし得る．したがって，これを意図的に反省的視点の介入に挿入すれば，実践者の価値観や教育観が編み直され，その結果として内容的条件に関わる指導の手だてが改善される可能性がある．具体的に言えば，子どもの学習成果を高めた優れた実践者が記述したジャーナル（授業日誌）の読み取りによる介入である．

以上のことから，本研究では学習成果（プロダクト）を態度得点に置き，調査期間の体育授業に対する「ジャーナル（授業日誌）」の記述内容の読み取りを中心に子どもの学習成果を高めた優れた教師（恒常的に態度得点の高い教師）2名の体育授業に対する反省的視点を導出し，得られた「ジャーナル（授業日誌）」の記述内容を見込みのある教師1名に介入する（紹介する）ことで，その教師にどのような反省的視点の変容がみられ，実際の体育授業もどのように改善されるのかについて事例的に検討することを目的とした．

II．研究方法

1．被験教師

本研究の被験教師は，先述した研究の主旨と目的に賛同した3名の教師（2名は恒常的に態度得点の高い教師：以下，A教師・B教師と称す，1名は見込みのある教師：以下，C教師と称す）である．すなわち，本研究のA教師とB教師の授業実践の特徴を記せば，両教師とも普段から「課題形成的学習」を展開させており，態度測定の診断結果が2001年～2004年まで毎年「高いレベル」「成功」と評価されている実践者である．具体的には，A・B両教師とも前時に子どもが記述した発見内容を次時の課題形成情報として提示し，その情報にもとづいて子ども自らで課題を形成させ，その自力解決を促すやり方を共通して展開させている教師であった．

これに対して，「見込みのある教師（prospective teacher）」とは，シーデントップ（1991）見解を下敷きに，Calderhead（1992）および Tsangaridou and O'Sullivan（1994）が用いた用語で，以下の5つの条件を具備している教師とした．すなわち，①子どもに関わり，彼らの学習を促進させようとする教師，②教える教科の内容について熟知しようとすること，およびそれらをいかに子どもに教えるか熟知しようとする教師，③子どもの学びのマネージメントやモニタリングをしようとする教師，④自らの実践について系統的に思案し，経験から学ぼうとする教師（省察・反省），⑤学びの共同体のメンバーであろうとする教師である．こ

表1　態度得点の診断結果と被験教師のコンテキスト

教師		学年	人数	2単元後の態度得点の診断結果		教材名	時間数	授業及び調査の実施時期	授業者のコンテキスト		
				男　子	女　子				性別	経験年数	主たる専門教科
A教師		4	29	高いレベル（成功）	高いレベル（成功）	キックライン ポートボール	10	2004. 2. 1～3. 14	男	16	体育
B教師		5	22	高いレベル（成功）	高いレベル（成功）	マット運動 跳び箱運動 ソフトバレー	8 6 4	2003. 11. 20～12. 16	男	16	体育
C教師	介入前	6	38	高いレベル（やや成功）	低いレベル（やや成功）	サッカー マット運動	8 4	2004. 1. 14～2. 10	男	11	社会
	介入後	3	37	やや高いレベル（やや成功）	やや高いレベル（やや成功）	エンドボール 水泳	6 10	2004. 5. 25～7. 15			

れら5つの観点から，本研究のC教師を見たとき，彼は社会科の授業を最も大事にし，次いで体育科の授業に対して力点をおいている教師で，体育の授業に対しても意欲と態度を十分に持って取り組んでいることが最初の面談で聴取されたこと，さらには，今回の研究の主旨と目的に賛同し，被験教師になることを積極的に受け入れた教師であったことなどから，上記5つの基準を満たしている教師と見なし得た．

表1は，各被験教師の態度測定の診断結果と授業実践の単元の教材名とその時期並びに各被験教師のコンテキストについて示している．本来ならば，各被験教師の調査時期及び介入実践の時期を同一年度内で実施すべきところであるが，恒常的に態度測定の高いA・B両教師の校務の都合及び調査時期の希望を優先せざるを得ない状況にあった．つまり，学校行事（5月：運動会，7月：自然学校，10月：音楽会）との関係で，十全に体育授業に精力を傾けられる時期が，A教師は3学期であり，B教師は2学期であったことによる．これに伴い，研究目的を達成するためには，C教師の授業観察と調査が平成16年度の3学期となり，介入実践を翌年度の1学期にせざるを得なくなった．

2. データの収集

各被験教師の学習成果（プロダクト）は，小林（1978）並びに奥村ら（1989）の態度尺度を用いて診断した．また，その間の授業過程（プロセス）は，観察者による授業者へのインタビューへの回答を主軸に，授業者側として自己評価項目への回答，ジャーナル（授業日誌）への記述，「出来事」調査票への記述の3つを，児童側として高田・小林（1978）の「よい授業」への到達度調査への回答をそれぞれ求めた．

以下，観察者と授業者におけるデータの収集の内容と方法について示す．

各被験教師には，体育授業における指導の意図とその理由，体育の子ども観の三点についてインタビューを実施した．上記3つの観点からのインタビューは，「指導の意図→指導の意図の理由→子ども観」の順に展開し，インタビューの時期は，指導の意図のインタビュー：1単元目の3時間目（A・B・C教師とも），指導の意図の理由のインタビュー：1単元目の5時間目（B・C教師）及び9時間目（A教師），子ども観のインタビュー：2単元目の3時間目（A・B・C教師とも）とした．「指導の意図→指導の意図の理由→子ども観」の順に展開した理由として，授業観察との関連性から具体的内容から抽象的内容へとインタビューの内容と方向を定めた．すなわち，「体育授業の指導の意図」に関しては，実際の授業観察より，被験教師の指導の仕方における共通性と異質性をあぶり出し，インタビュー内容を設定した．具体的には，A教師とB教師には，「課題形成把握場面で，子どもたちの記述した発見の内容を読んで，課題形成情報を出しておられる意図は何ですか．」「課題解決場面で，相互作用を多く用いておられますが，その意図は何ですか．」等のインタビュー内容であり，C教師には「課題形成把握場面で，説明提示しておられる意図は何ですか．」「課題解決場面で，子どもたちから離れたところでみておら

れますが，その意図は何ですか.」等のインタビュー内容である.

次に，1単元目の終盤時に「体育授業の指導の意図の理由」をインタビューした理由は，単元全体の授業の状況や文脈が観察者に見えてくることによる．具体的には，A・B両教師には「常に課題解決的な学習を展開されておられますが，なぜですか.」というインタビュー内容であり，C教師には「常に，教師中心の段階指導を展開されておられますが，なぜですか.」というインタビュー内容である.

他方，「子ども観」に関しては，2つの単元にわたって貫いている教師の姿勢や構えを知るため，2単元目に入ってからインタビューすることにした．具体的には，いずれの被験教師にも「体育の授業でどのような子どもを育てたいとお考えですか.」をインタビューした．なお，いずれのインタビューについても，その都度の授業者の回答のみを解釈の対象にするのではなく，これらのインタビューに対する授業者の回答の真偽性を2単元目の終盤の授業観察において確かめることとした.

一方，C教師に対しては，上記3つの観点のインタビューとは別に介入前と介入後の実践のそれぞれで，上記のインタビューと同じ時期に，以下に示す3つの観点からのインタビューを実施した．すなわち，1単元目の3時間目には基礎的条件に関する指導の手だて（例：「集合や移動がだらだらして時間がかかっていましたけど，そのことに気づいておられましたか.（介入前）」「ゲームをしていないチームの子どもたちに，ただゲームをみせておられたのはなぜですか.（介入後）」など）を中心に，1単元目の5時間目には内容的条件に関する指導の手だて（例：「準備運動ではストレッチとなわとびをされていますが，その意図はなんですか.（介入前）」「子どもたちがけのびをしているとき，プールの中央で子どもたちの動きを見ておられるのはなぜですか.（介入後）」など）を中心にそれぞれインタビューした．また2単元目の3時間目には，基礎的条件および内容的条件のいずれであっても前単元からなんら実践の改善が認められない内容（例：「この単元での子どもたちの集合の仕方を見て，どう思っていますか.（介入前）」「ラッコ浮きができない子に関わって相互作用をしておられますが，ほかの子どもたちに相互作用をされていないのはなぜですか.（介入後）」など）を中心にインタビューした．これらのインタビューは，すべてテープレコーダーに録音し文字化した．その後，被験教師とのデータ確認は，2度にわたって実施した．1回目は，データの分析前に一連のインタビュー内容を被験教師に見せ，インタビューへの回答の正確性の確認を行った．その結果，文字化されたインタビューへの回答は正確であるという同意がすべての被験教師から得られた．2回目のデータ確認では，解釈した内容とその背景の理解が得られるまで説明した上で，納得が得られない場合に限り，同意を得るまで解釈の修正を行った．その結果，A・B両教師からは，円滑に同意が得られた．しかし，C教師の場合，技能特性のとらえ方・押さえ方の解釈に対して，共通理解を得るのに時間がかかった.

続いて，各被験教師には，9項目からなる自己評価項目に対する回答とジャーナルを毎授業後に記入するよう依頼した．自己評価項目は，厚東ら（2006）の小学校高学年担任（88名）を対象に体育授業に対する教師の反省的思考を検討した研究を参考に選定したものである．その手順を示せば，①厚東らが提示した8つの反省的因子を代表する20項目の中で，1授業における具体的な反省的思考の観点となりうる項目（11項目）選定した，②これら11項目のうち，体育授業の展開の仕方が規定されてしまう2項目（記録用紙・学習カードの書き方を指導した，観察学習を設定した）を削除した．また，ジャーナル（授業日誌）の記入に関しては，自分の授業についてどんな内容でもよいから，気取らず自分の言葉で記述するよう依頼した.

また，「出来事」調査票は，厚東ら（2004）が作成した「出来事」調査票を活用した．そこでは，第1項目で授業中に生起した「出来事」の内容を，第2項目ではその「出来事」に対する推論

を，第3項目ではその「出来事」に対する対処のしかたをそれぞれ問うている．このとき，いずれの被験教師にも，「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（佐藤:1996)」となり得ると考えられる「出来事」を記述するだけでなく，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，授業中に発生した一つの「出来事」に対して，調査票1枚に記述してもらった．故に，授業中に生起した「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. 手続き

「2.」で得られたデータは，図1に示すような関係で解釈した．

まず，授業者へのインタビュー結果より，体育授業における指導の意図，体育授業における指導の意図の理由，子ども観それぞれの回答内容をジャーナル（授業日誌）の読み取りの観点とし，これに対応するジャーナル（授業日誌）の記述文をすべて抜き出した．

次に，授業者の自己評価項目への回答結果と子どもの授業評価の結果との関係を，スピアマンの順位相関により求め，有意な関係の認められた項目内容をジャーナル（授業日誌）の読み取りの観点とし，これに対応するジャーナル（授業日誌）の記述文をすべて抜き出した．

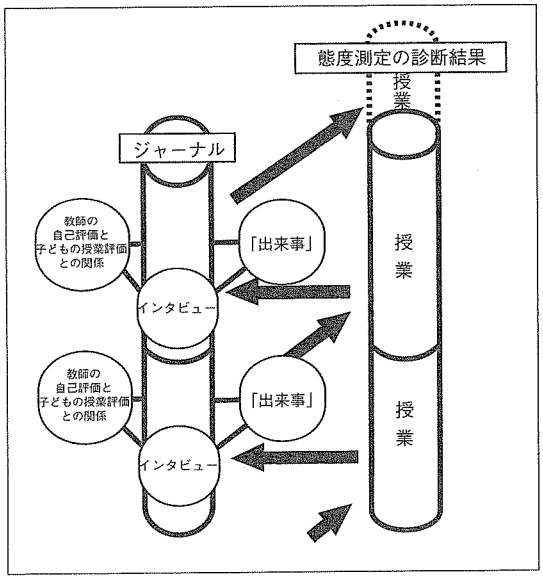

図1　データの分析と解釈の方法

「出来事」調査票への回答については，「出来事」の記述内容にもとづいて，これら具体的内容からカテゴリーを設定した．すなわち，現職教師と大学院生による分類を行い，その結果を体育科教育学研究者1名及び現職教師2名の計3名に提示し，分類した結果の整合性を検討した．このとき，認知的つまずきと技術的つまずきの分類方法に合意が得られなかった．そこで，「技術的つまずき」を運動技術（できる）に関するつまずき，「認知的つまずき」を思考・判断や理解など認識（わかる）に関するつまずきとし，両者のつまずきを総合して「技能的つまずき」に一括分類することで合意を得ることができた．これより，「出来事」の内容は，学習の雰囲気，技能的つまずき（認知的つまずきと技術的つまずき），社会的つまずき，学習規律・マネージメント，その他の計5つのカテゴリー[注1]となり，それぞれのカテゴリーの頻度数を百分率で算出した．

続いて，「出来事」への「推論－対処」を厚東ら(2004)が示した7つのカテゴリー(印象的推論，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）により分類し，その頻度数を百分率で算出した．この分類に際しても，まず，その結果を2名で協議する方法を採った．この結果を体育科教育学研究者1名及び現職教師2名と協議した．これら2つの分析結果をジャーナル（授業日誌）の読み取りの観点とし，これらの結果と対応するジャーナル（授業日誌）の記述文をすべて抜き出した．

これらの結果の考察についても，まず，2名で協議する方法を採った．この結果を体育科教育学研究者1名及び現職教師2名と協議した．

また，C教師には，A・B両教師が記述したジャーナル（授業日誌）を読んでもらい，自分の実践を反省的に捉えた内容を記述している内容に朱

線を入れてもらった．その後，C教師には，朱線を入れた箇所の反省的内容を踏まえ，介入前の場合と同様に2単元にわたる体育授業を計画・実践してもらった．そして，授業成果の比較，教師の自己評価と子どもの授業評価との関係，「出来事」調査票への回答，授業者へのインタビュー結果，の視点から分析を行った．

Ⅲ．結果と考察

1．A教師及びB教師にみる反省的視点

1）教師の自己評価と子どもの授業評価との関係からみた反省的視点

表2は，毎授業後に実施した教師の自己評価と「よい授業」への到達度調査（子どもの授業評価）の関係を示している．⑦番の項目を除く，他の8項目において，「新しい発見」との間に有意な関係が認められた．とりわけ①番，④番，⑤番，⑧番の4項目においては，A・B両教師に共通して認められた．またA教師においては，①番と③番において「精一杯の運動」との間に有意な関係が認められた．このことは，A教師の方がB教師よりも反省的視点が豊かであることを示している．

これに対して，自己評価項目のいずれにおいても「技や力の伸び」と「仲間との協力」との間にはまったく有意な関係は認められなかった．これには，両教師が普段から「課題形成的学習」を主軸に授業実践を展開させていたことが起因しているように考えられた．すなわち，「研究方法」で記したようにいずれの教師も，子どもたちが前時に記述した「発見内容」のうち本時の課題形成情報になり得る内容を取り上げ，その情報にもとづいて子どもたちに課題を形成させる手法を用いていたことから，教師も子どもも授業評価の視点を「新しい発見」の有無に求めたことによる結果と考えられた．

他方，⑦番の項目は，子どもの授業評価項目のいずれにおいても有意な関係はみられなかった．この項目は，先行研究では「教師の運動理解」因子の内部項目の一つであり，この項目にはベテラン教師（17～20年目）における「子どもの学習過程」への気づきが関係していることが考察されている（厚東ら：2004）．しかしながら，本研究の対象であるA・B両教師は恒常的に態度得点の高い教師であることを考えると，「子ども学習過程」の存在に気づいていないとは考え難い．そこで両教師の授業をＶＴＲにより再度観察し直した結果，両教師とも子どもの課題（めあて）の自力解決を促すことに力点を置いているため，子どもと共に運動したり示範することが少ない様態にあったことが認められた．これが，結果として上記のような結びつきになったものと考えられた．

次に，A・B両教師に共通して有意差の認められた①番，④番，⑤番，⑧番の4項目は，その内容からいずれも課題の形成・把握場面と深く関係していることがわかる．これより，A・B両教師にみる子どもたちの発見を促す指導に関する記述をジャーナル（授業日誌）から読み取るとき，課題の形成・把握場面における内容を記述している文

表2　教師の自己評価と「よい授業」への到達度調査の関係

	精一杯の運動		技や力の伸び		新しい発見		仲間との協力	
	A先生	B先生	A先生	B先生	A先生	B先生	A先生	B先生
①子どもに問題場面を的確に捉えさせることができた．	＊				＊	＊		
②集合や移動を素早くさせることができた．					＊			
③よい考えを認めたりほめたりすることができた．	＊					＊＊		
④学習のポイントを強調したり，繰り返し説明することができた．					＊	＊		
⑤発問の内容やまとめ方を具体的に準備して授業ができた．					＊	＊		
⑥子どものペースで授業ができた．					＊			
⑦子どもと共に運動したり，師範したりすることができた．								
⑧発表する機械を多くつくることができた．					＊	＊		
⑨事故やけがの予防とその対処は適切にできた．					＊			

＊Ｐ＜5%，＊＊Ｐ＜1%（スピアマンの順位相関）

表3　A教師，B教師のジャーナルによる記述例

A先生

課題形成場面では，「ボール保持者と非保持者（2人）とで三角形をつくることがパスのコースを2つつくることになり，相手にマークされなくなる」と考えているNさんのカードを紹介し，前々時の内容をさらに押さえたいと考えた．次に紹介したのはタッチゾーンがなくなった分コートを広く使おうという意見である．つまり，タッチゾーンという安全地帯はなくなったものの，コートのはしっこを使えばうまくパスが通ることを意識させたかったのである．

〈キックラインポートボール9時間目〉

今日は曲全体の流れを把握し最後のポーズを決めることを目標とした．最後の曲のエンディングがわかりづらくまどう班が多く見られた．そこで，「どうすれば最後のポーズを決めることができるのか」と発問した．するとOさんが「どこから終わりになるなるのか覚えていればよい」と答えた．するとYさんが「ラララ…」（曲のエンディングのフレーズ）で終わり始めると付け加えた．さらにAさんが「ラララは4回ある」と述べた．その後どのあたりから最後のポーズづくりに入ったらよいか考えようと投げかけグループ学習に進めた．

〈マット運動6時間目〉

B先生

まず，個人カードを用いて各わざごとにポイントを紹介した．その中で，わざは違うが同じような動きをすることを子どもたちに問いかけていった．そして助走一踏切一着手まではどのわざも共通し，開脚かかえこみ跳びは，着手後腕をつきはなすこと，台上前転，首・頭はねとびは着手後回転があることで分類することができた．

〈跳び箱運動3時間目〉

本時では，「パスを工夫して」に焦点を当てるために，まずは子どものカードを4つ紹介した．①前の人にパスをすることのよさ，②ワンバウンドの利用，③役割分担，④トスをする人とアタックをする人の分担の4つである．また，パスを工夫するために4人がローテーションをかけると複雑になるので，2人ずつ前後でローテーションをかけることを説明した．チームでどう2人ずつ組むのか話し合って，作戦などについても打ち合わせをさせた．

〈ソフトバレーボール3時間目〉

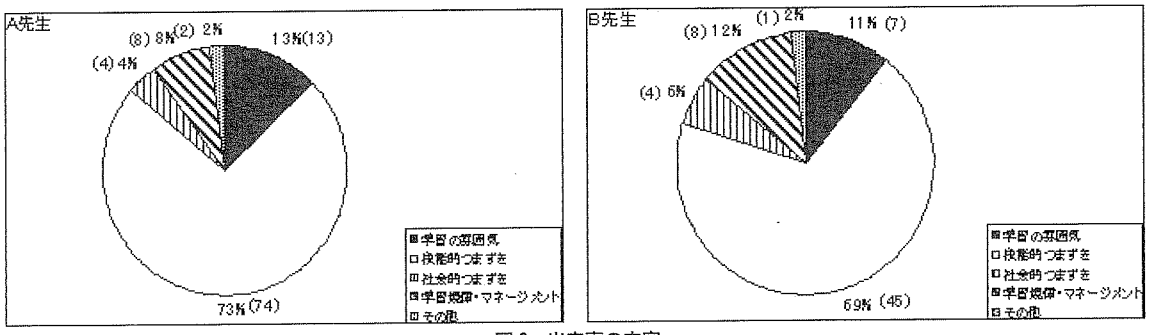

図2　出来事の内容

章をすべて抽出することにした．表3には，その代表的な記述例を示している．

まずA教師については，本時に子どもがつまずくであろうことを予測し，前時の子どもが記述した「発見カード」の内容を使ってつまずかないようにするためにはどうすればよいかという手だてを暗示していることが認められた．これより，A教師は子どもたちのつまずきの原因が課題（めあて）の意味の理解の不十分さにあると捉えているものと考えられた．

一方，B教師は前時の子どもが記述した「発見カード」の内容を使って子どもの多様な感じ方や考え方を引き出し，単元の目標に到達するための課題（めあて）の構造化を図り，子どもたちに自分にあった課題（めあて）を選択させていることが認められた．これより，B教師は子どもたちに課題（めあて）の必然性を理解させることで，自分の能力にあった課題（めあて）を選択する授業を志向しているものと考えられた．

これらのことから，A教師とB教師とで課題（めあて）のもたせ方に相違のあることが認められたが，総じて子どもたちに課題（めあて）の意味と必然性を理解させることを重視する姿勢が認められた．具体的には，前時の子どもたちの発見内容にもとづいて，彼らの考えを引き出し練り上げることを大切にしていたことが認められた．

2）出来事の気づきと反省的視点

図2は，「出来事の内容」をその記述内容から分析した結果を示している．

A・B両教師とも，授業中に気づく出来事の内容のほとんどは技能的つまずき（例：開脚前転で，

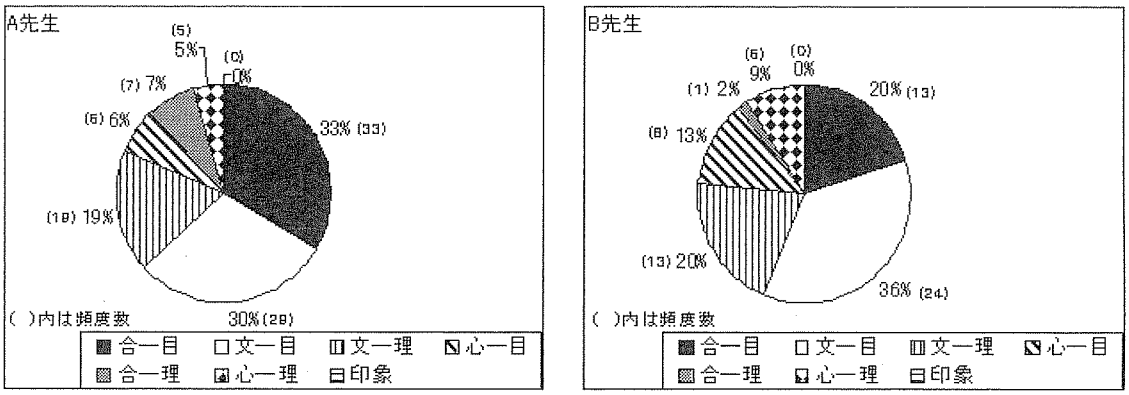

図3　出来事への推論・対処

開脚のタイミングが早くスムーズに起きあがれない子どもがいた（A教師），かかえこみ跳びで，助走を入れると跳べなくなる子どもがいた（B教師），ゲームになると，どうしても「だんご状態」になってしまう（A教師），トス役の子の立つ位置がネットから離れすぎていて，パスがうまくつながらず攻撃できていない（B教師））によって占められる傾向にあった．

図3は，出来事に対する「推論―対処」の記述内容をカテゴリー別の割合で示したものである．A・B両教師とも，出来事への「推論―対処」の大半は，「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」によってなされる傾向であり，次いで「文脈的推論・理解志向的対処」が多い結果であった．こうした傾向は，態度得点の高い教師群においてとまったく同様に認められた特徴であった（厚東ら：2004）．

しかしながら，この2つの「推論―対処」の割合は，A教師とB教師とで若干異なる様相を呈した．すなわち，A教師は「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」とがほぼ同じ割合であるのに対して，B教師は「文脈的推論・目的志向的対処」の方が「合理的推論・目的志向的対処」に比して，その割合の多い傾向であった．このことは，B教師の方がA教師に比して「つまずき」の原因を授業過程に求める傾向の強いことを示している．これより，A・B両教師にみる授業中の「出来事」に対する「推論―対処」に関する記述をジャーナル（授業日誌）から読み取るとき，上記「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」に関係する記述文をすべて抽出することにした．表4には，その代表的な記述例を示している．

A・B両教師ともに，教材の技能特性とそれを具現化する子どもたちの運動のしかたを理解し，つまずきの原因を診断して矯正的フィードバックを多用している様子が認められた．

他方，波線（〜〜〜）で記したように，B教師においては，仲間との関わりを密にさせることによって，子どもたちのつまずきが起きないようにさせる手だての工夫も認められた．これより，B教師はA教師に比して，子どもの学習過程を全体的・総合的に捉える姿勢が強いものと考えられ，これが結果的に授業中の「出来事」に対して「文脈的推論・目的志向的対処」を多くさせたものと考えられた．

これらのことから，A・B両教師ともに「出来事」への気づきのほとんどが「技能的つまずき」であり，その「出来事」に対する「推論―対処」は，「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」が大半を占めていることが認められた．これにより，両教師とも相互作用（主として矯正的フィードバック）を多用し，子どもたちの技能的なつまずきを解消させることを大切にする点に共通性が認められた．

3）インタビューからみた反省的視点

表5は，体育授業における指導の意図，体育授

表4　ジャーナルによる記述例

A先生

ゲーム中に相互作用したことはプレーヤーに対してボールから離れてパスをもらうことと，ボールを持ちすぎないこと，そしてタッチゾーンをうまく使った子に対して賞賛の言葉をかけることであった．前時よりもタッチゾーン使うチームが明らかに増えた．一人でドリブルして入ってはダメということがなかなか動きとして理解しにくいのであるが，入った人にパスというコツをつかんだようである．しかし，タッチゾーンに入ってからパスを出す時に，壁をつくられて出すのに困る場面が見受けられた．壁をつくられる前に出すこと，その壁をさけることなどが次の課題となってくるであろう．

〈キックラインポートボール3時間目〉

あらかじめ，平らなマットの場と坂道マット（緩やかなのと少し急なもの）とを用意しておき，3年生の時から後転のできなかったAさん（頭がつかえて後ろへ転がれないのである．その原因はあごを引くこと，手をついて押し出すことがタイミングよくできないところにあった）には，坂道マットで，個別的に手をつく場所を示し体を起こしてやると徐々に感覚をつかんでいき，自力で開脚後転ができるようになった．Iくんは片方（左手）の肘が曲がり，きれいに後転できていなかったため，両手で支持する感覚をつかませた．そうすると徐々にできていった．Oさんは後転はできるものの膝をついて立ち上がるため脚で着地する意識を持たせ脚を開くタイミングを個別に指導した．

〈マット運動4時間目〉

B先生

一人ひとりの子どもに対して矯正的（技能的）フィードバック中心に肯定的な態度で関わるように努めた．かかえこみ跳びの練習を，縦，横の2段組みの場でしているTくんには，着手のポイントを掴ませるために手前の跳び箱を2段にするようように，Eくんには1段にするように声をかけた．いっしょに練習している子どもたちには，補助や用具のズレをなおしてあげるよう指示した．

〈跳び箱運動3時間目〉

頭・首はね跳びの子どもたちは，マットをかぶせることなく6段に挑戦していたが，Kくんが跳べなくなり，5段のマットをかぶせることに戻して練習させた．そのとき，補助もしてあげるように周りの子に指示した．

腰を高く上げることが大切とつかみステージを使って腰を高く上げ，台上前転することに挑戦した子どもたちには，ロイター板，踏切板，なにもなし，短マットを重ねたところの場をつくったが，背の低いSさん，腰が上がっていないMくんはステージ上で前転できておらず，急遽，跳び箱の1段を置いて高さを確保して行った．また，回転してから落ちる所の恐怖心を取り除くため，ステージ上から前転でセーフティーマットへ落ちることを全員体験させた．初めてでもスムーズにいけた子どもとKさんのように恐怖心がかなりあった子どももいたが，どの子も思っていたより怖くなかったという感想であった．

〈跳び箱運動5時間目〉

表5　インタビュー内容と回答

インタビュー項目	A教師の場合	B教師の場合
Q1・体育の授業でどのような子どもを育てたいとお考えですか．（子ども観）	子どもたちは，運動の上手下手に関係なくどの子もできるようになりたいと願っていると思います．子どもの体育に対する愛好的態度を育てていきたいと考えています．また，体育の授業では，他の教室の授業とは違い，技能化させたいと思います．	体育に対する愛好的態度を高めていきたいと思っています．つまり，運動好きな子どもたちを育てていきたいと思っています．単に楽しさだけの体育ではなく，運動技能，認識，社会的行動を三位一体と捉えています．
Q2・どのようなお考えで課題解決的な学習を営まれておられますか．（指導の意図の理由）	子ども一人ひとりが課題（めあて）を内面化して，その課題を粘り強く解決していく姿勢を身につけさせたいと考えています．	「できる―わかる」を大切にしています．いろいろな運動の経験を通して多様な運動の感じを体験し，自分の課題をつかんで解決していくという過程を大切にしています．
Q3・課題形成・把握の場面で，子どもたちの記述した「発見」の内容を読んで，課題形成情報を出しておられる意図は何ですか．（指導の意図①）	課題形成場面では，子どもの発見カードを紹介し，子どもの言葉で，彼らの認識の構えに入っていくことが大切であると考えている．	教師の言葉ではなく，子どもの書いている言葉で，子どもたちにかえすことで，真剣みができて，よく考えると思います．
Q4・相互作用を多く用いておられますが，その意図は何ですか．（指導の意図②）	自分の動きを自分で観ることのできない体育において，教師の相互作用が技能も態度も高める一番重要な教師行動であると考えています．	一人ひとりの子どもに対して矯正的（技能的）フィードバックを中心に肯定的に関わることが大切だと考えています．
Q5・子どもを集合させる時，整列させないで固めて集めておられるのですか．（指導の意図③）	だれがどのあたりにいるのかを見たいのでこのようにさせています．前にいる子はたいてい能力があり意欲的な子ですね．それと，時間的なこともあります．列で並ばせると時間がかかりますよね．	私の近くに，男女関係なく固まって集まらせると学級集団（子どもたち）の関係が見えます．また，雰囲気も和らいできます．
Q6・話し合い活動の時，すべてのグループにまわらないで特定のグループに指導・助言されておられますが，その意図は何ですか．（指導の意図④）	グループノートで予め確認しているので，前時でうまくいっていないグループに指導助言しています．今日，最初に関わったグループは前時からゲームになるとタッチゾーンがうまく使えていませんでした．	子どもの記述を読んで気になるグループと，前時のパフォーマンスができていないグループに関わるようにしています．

表6　ジャーナルによる記述例

A先生

課題形成としては，いかにしてパスをつなげるか，その一つの工夫点としてタッチゾーンをうまく使うことを意図した．実際の子どもたちの動きは，タッチゾーンへ入る動きとそこへパスする動きはできるようになったが，タッチゾーンからシュートに結びつけるパスを出すのに苦労していた．そのなかで，黄色チームはタッチゾーンがうまく使えないと反省した．観察していると，ボールにばかり集まってタッチゾーンに誰かが入る動きができていない．この点を話し合わせる必要あり．
〈キックラインポートボール2時間目〉

本時では，まず，3年生の時に学習したわざの復習をし，一人ひとりがどのようなレディネスであるか探ることから始めた．前転では，首から背骨の順次接触を評価基準とするが，ほとんどの子ができていた．しかし，大きな前転となると着地位置が近く，その場でしゃがんだ状態から回転する子が多く見られた．個人的には，Ｉくんと０さんが前転の立ち上がりにおいて，手をついて上がるという状態であった。　〈マット運動1時間目〉

B先生

頭はねとび，首はねとびを選んだ子どもは，ステージを使った練習を行っていた．まだ，前転ですぐ落ちる子どもがいた．その子どもたちには，次の時間に，もう一度ていねいに指導したい．
頭はね，首はねを選んでいた子どもたちは，はねるタイミングを考えながら練習をしていた．Ｋくんのときは，補助を2人の子どもに頼んでおいた．Ｋくんはしだいに感覚を取り戻していった．　〈跳び箱運動6時間目〉

本時では，5種目のわざにチャレンジさせて，できるとできないわざ）をはっきり掴むことができた．技能差は予想以上に歴然としていた．ただし，技能レベルの低い子どもも5年生までの経験不足が原因の場合が多く，練習方法等を工夫すれば上達するものと考えられた．現に，それぞれのわざの練習方法を少し工夫しただけで，本時，開脚跳び8人が跳べるようになり，他の児童も何かのわざができるようになった。
〈跳び箱運動1時間目〉

業における指導の意図の理由，子ども観の三点についてそれぞれインタビューした内容を整理して示したものである．

まず，Ｑ3～Ｑ6の「指導の意図」についてのインタビューに対して，Ａ・Ｂ両教師ともほぼ同様の内容で回答する結果であった．これには，両教師とも「課題形成的学習」を普段から実践していることが関係しているものと考えられた．

しかし，「子ども観（Ｑ1)」「指導の意図の理由（Ｑ2)」に対しては，若干の異なりがみられた．すなわち，「子ども観（Ｑ1)」では，Ａ・Ｂ両教師ともに子どもの体育に対する愛好的態度を育てたいと考えているが，Ａ教師は愛好的態度を高めるためには運動技能を高めることを第一義としているのに対して，Ｂ教師は愛好的態度を高めるために「運動技能」，「認識」，「社会的行動」を三位一体ととらえているところに相違が認められた．また，「指導の意図の理由（Ｑ2)」では，Ａ・Ｂ両教師ともに課題に対して主体的に取り組む課題解決的な学習を重視しているが，Ａ教師は課題(めあて）をねばり強く解決をしていく過程を重視しているのに対して，Ｂ教師は多様な運動の感じを重視し，自分の課題（めあて）をつかむ過程を重視していることが認められた．これらの違いは，先に認められた課題（めあて）のもたせ方の違いや出来事に対する「推論―対処」の違いが影響していることは容易に推察される．

これらのことより，両教師に共通した目標や指導理念に関わってくると考えられる記述文をすべて抽出することにした．表6には，その代表的な記述例を示している．

Ａ・Ｂ両教師ともに，子どもの技能レディネスを単元の初めに把握する（モニターする）ことから始めているということが認められた．また，前時の子どもが記述した内容を把握しつつも，子ども理解をそれだけに頼らず，教師が子どもの動きを診断して，子どもたちの自力解決を看取する姿勢のあることが認められた．

これらのことから，インタビューからみたＡ・Ｂ両教師の特徴として，子どもたちの感じ方や考え方を子どもの記述内容からモニターしつつも，実際の子どもたちの運動の変容を大切にしていたことが認められた．

以上，Ａ教師およびＢ教師の反省的視点を彼らが記述したジャーナル（授業日誌）より検討した結果，次の3点導出された．

1) Ａ・Ｂ両教師ともに，子どもたちに課題(めあて)の意味と必然性を理解させることを重視する姿勢が認められた．具体的には，前時の子どもたちの発見内容にもとづいて，彼らの考えを引き出し練り上げることを大切にしていたことが認められた．
2) Ａ・Ｂ両教師ともに，「出来事」への気づきのほとんどが「技能的つまずき」であり，その「出

表７　ジャーナルの読み取りからみたＣ教師の実践志向

	Ａ先生の日誌からの読み取り	頻度数	比率（%）	
ア	・形成的学習，発見的学習，系統的・段階的学習，これらのスタイルをどう使い分けるのが最適なのか，子どもにどんな力をつけたいのかという目標に即して，また，教材の特性に応じて使い分けるのがよい． ・課題形成的学習を用いて，子ども達の学習路線を多面化・拡散化から集約化，さらには共有化していくように教授活動を展開させる． ・特に発見させたかったのは何なのかを教師が持つ．	5	6	59
イ	・子どものペースに即せるるよう授業の準備． ・一人ひとりがどのようなレディネスであるか教師が探ることから始めた． ・個人的スキルを高め，集団的スキルをいかに深めていくか，こどものカードや作戦ノートを細かく分析して対応していきたい．	9	10	
ウ	・いつ，どこで，どのように集合させるのか明確に予定しておく必要がある． ・子どもの意見を引き出す．話し合わせる． ・課題形成場面での私の子どもに対する構えについての指摘である．これまで，子どもの発見カードを紹介し，彼らの認識の構えに入っていく手法を繰り返し実践してきた．	15	17	
エ	・子どもたちの動きを診断し，何を指導すれはよいのか． ・子ども一人ひとりの動きにあった指導． ・できていない子へのポイント指導，できない子へ多く関わること． ・うまく使った子に賞賛の言葉をかけること． ・準備運動で十分に個人的スキルを高める必要がある． ・子どもたちの一人ひとりに課題の達成感と次時の課題を持たせる．	21	24	
オ		2	2	

	Ｂ先生の日誌からの読み取り	頻度数	比率（%）	
ア	・体育に対する愛好的態度を高めることを目的とした． ・ふだんの人間関係で授業ができるよう．	3	3	41
イ	・教師と児童との意識のズレを修正． ・子どもの気づき等の自己評価カードをグループノートにとじて，班で読み合わせ，班のメンバーの理解に役立てたい．	6	7	
ウ	・授業の基礎的条件としてマネージメント行動を少なくする配慮をする． ・教師の発問をきちんと考える． ・児童の学習カードを用いて課題形成情報を流し，課題の明確化を図る．	14	16	
エ	・安全面の配慮と矯正的フィードバックをかけていく． ・友だちどうしの学び合いということにも目を向けさせたい．	12	13	
オ		2	2	

ア：課題解決的学習への志向　　イ：子どもの学びの課程の重視
ウ：課題（めあて）の持たせ方の工夫　エ：課題解決のさせ方の工夫　オ：その他

来事」に対する「推論―対処」は，「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」が大半を占めていることが認められた．これにより，両教師とも相互作用（主として矯正的フィードバック）を多用し，子どもたちの技能的なつまずきを解消させることを大切にしていたことが認められた．

3）Ａ・Ｂ両教師ともに，子どもたちの感じ方や考え方を子どもの記述内容からモニターしつつも，実際の子どもたちの運動の変容を大切にしていたことが認められた．

2. Ｃ教師のジャーナル（授業日誌）の読み取り

表７は，Ｃ教師のＡ・Ｂ両教師が記述したジャーナル（授業日誌）の「読み取り」内容を示している．「読み取り」の内容の分析に関しては，意味のまとまりをもったセンテンスを抽出した．その結果，89 センテンスが抽出され，それぞれのセンテンス内容より次のような５つの内容カテゴリーに分類することが可能であった．すなわち，「ア：課題解決的学習への志向」「イ：子どもの学びの過程の重視」「ウ：課題（めあて）の持たせ方の工夫」「エ：課題解決のさせ方の工夫」「オ：その他」の計５つのカテゴリーであり，しかも 95.5％を「ア」，「イ」，「ウ」，「エ」の４つの内容カテゴリーで占める結果であった．これより，Ｃ教師はＡ・Ｂ両教師が展開させていた課題形成的学習に対して強い関心を有するようになったこと

が認められた．

また，課題解決的学習の指導のしかたに関する「ウ」，「エ」の両カテゴリーの占める割合は69%ときわめて多く，C教師は課題解決的学習の理念よりも実際的展開法に関心を強くもっていることが認められた．

さらに，A・B両教師それぞれのジャーナル（授業日誌）への関心度をみると，A教師に対しては59%，B教師に対しては41%の割合でアンダーラインを引く結果であった．

これらのことから，介入前のC教師は課題解決的な学習は教室での内容教科に限定しており，体育においては徹底的に子どもたちの技能を伸ばすという教師中心の授業を志向していた．しかし，A教師およびB教師のジャーナル（授業日誌）を読み取ることにより，体育科においても課題解決的な学習への志向を強め，子どもの思考・認識のプロセスに即して課題を明確に持たせたり，相互作用を多用しようとする構えへと変容したことが認められた．

3. C教師の反省的視点と実際の授業の関係

1）自己評価と反省的視点の変容

A・B両教師の反省的視点の検討の場合と同様に，C教師の自己評価項目への回答結果と子どもの授業評価の結果との関係をスピアマンの順位相関により求めた結果，自己評価項目のいずれにおいても子どもの授業評価との間に有意な関係は認められなかった．そこで，介入前と介入後におけるC教師の自己評価得点を比較することにした．図4は，その結果を示している．介入前のC教師は，②番と⑧番の項目に対して低い評価を下していたが，介入後になるといずれの項目も「3点」で平均化するようになった．そこで，A・B両教師の卓越性の検討の場合と同様に，課題の形成・把握場面に対するC教師の記述内容を抽出することにした．表8には，その代表的な記述例を示している．

第1単元では，発問によって子どもたちの考えを引き出そうとしているがうまく引き出せないことについて振り返り，課題解決的学習が有効な教

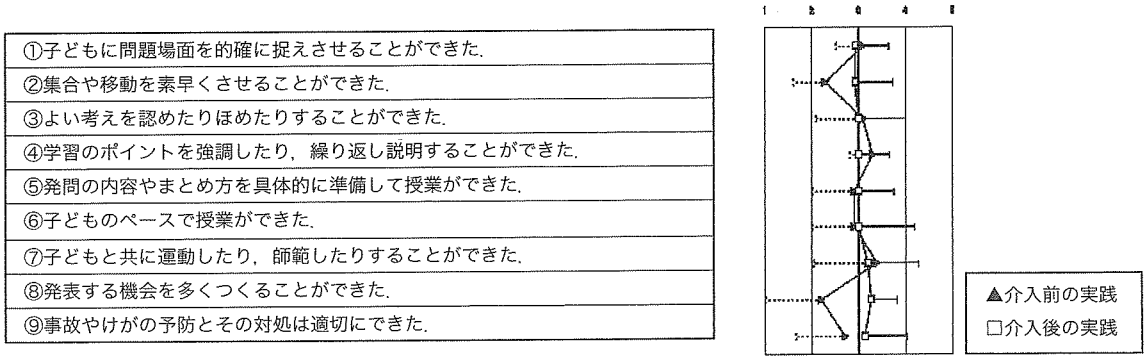

図4　自己評価による反省的実践の介入前の実践と介入後の実践との比較

表8　ジャーナルによる記述例

作戦を考えるようにした．いい動きについて質問した時には，全然反応がなく，ちょっと残念な感じがしたが，作戦タイムで，生活班ごとに作戦を考える時に，友だちのいい動きについて，記述しているグループがいくつかの斑で見られた．こちらの発問がまずかったのであろう．もうすこし，子どもの発達過程を考えた発問をしていれば，子どもから「いい動き」についての発言を引き出せていたのではないかと思った（それこそ，非常に残念なことであった!!）． 本単元では，教師と子どもがいっしょに考える場，質問―発表する場，グループで話し合う場という学習活動をもうけようとしている．やってみると，有効な活動であることを認識することができたのだが実際はうまくいかない．〈エンドボール3時間目〉
課題把握の場面では，学習ノートのバタ足の仕方について記述していた内容を紹介した．A子の「バタ足は水の中でバタバタしてゼリーみたいなもこもこを作る」を紹介すると，こどもたちはバタ足でのポイントをイメージとしてつかんで意欲的に練習を始めた．〈水泳3時間目〉
まず，息継ぎに関する学習ノートを紹介し子どもの学習課題をはっきりさせた後，経験者の模範も見せた．このような感じで問題解決的な学習を展開させているが，問題解決的な学習より系統的な学習のスタイルが合っているようにも思う．型は型として，きちんと教えて，後で交流したり，模範から見つけるような活動を組み入れて授業していきたい．課題を見つけて解決する学習も組み込みながら泳ぎ込む時間も必要である．このように考えると非常に難しい．〈水泳7時間目〉

授活動であることを認識するものの，実際にはうまくいかず，悩んでいる様子が認められた．第2単元では，序盤時に子どもたちが前時に記述した「発見内容」のうち本時の課題形成情報になり得る内容を取り上げ，その情報に基づいて子どもたちに課題を形成させるという指導の手だてを用いたことにより，子どもたちが課題（めあて）の意味を理解し，課題解決をしている様子が認められた．しかし終盤時になると，系統的な学習スタイルでの直接的指導の方がよいのではないかと自分の指導法に対して迷いのある様子が認められた．これらのことから，介入後の自己評価得点が「3点」で平均化した背景に，C教師は課題解決的学習を実際に展開させたものの，その方略（指導のしかた）に迷いが生じたことが影響したものと考えられた．

2)「出来事」の気づきと反省的視点の変容

図5は，C教師における「出来事」の内容を分類した結果を示している．

C教師は，介入前において授業中に気づく「出来事」の内容の大半は「学習の雰囲気」（例：友だちと相談するときに話し合わない子どもがいた）や「学習規律・マネージメント」（例：課題を説明しているときに砂で遊んでいる子がいた，マットの準備で時間がかかった）によって占められる傾向にあった．しかし，介入後のC教師の「出来事」への気づきの内容は，A・B両教師の場合と同様に「技能的つまずき」によく気づくようになった．

図6は，「出来事」に対する「推論―対処」の記述内容量をカテゴリー別に示したものである．C教師は，介入前では「印象的推論」や「心理的推論・理解志向的対処」の多い状態であったが，介入後ではこれら2つの「推論―対処」が減り，「合理的推論・目的志向的対処（例：コロン浮きができていない子どもに対して，手のかきと腰の回転がタイミングよくできていないことが原因であろうと推論し，手と体を持って『このタイミング』と声をかけ子どもの体を反転させるという対処を採る）」と「文脈的推論・目的志向的対処（例：ビート板を使ってのラッコ浮きができない子に対して，まだ経験不足で浮くことに慣れていないことが原因であろうと推論し，『ビート板とへそが

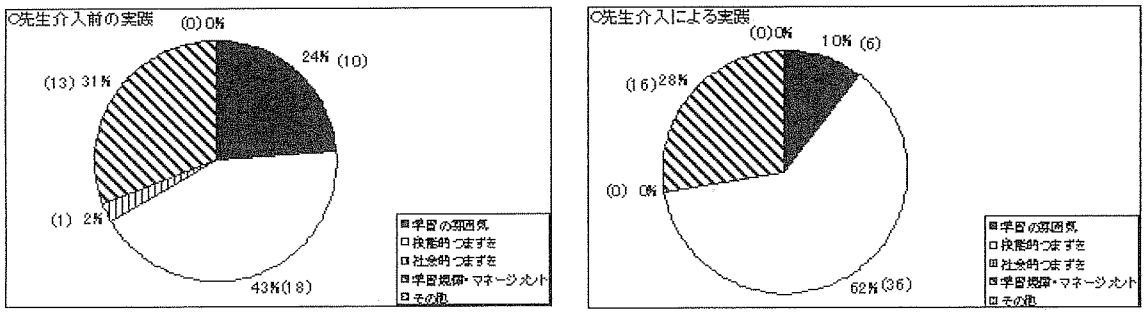

図5　出来事の内容

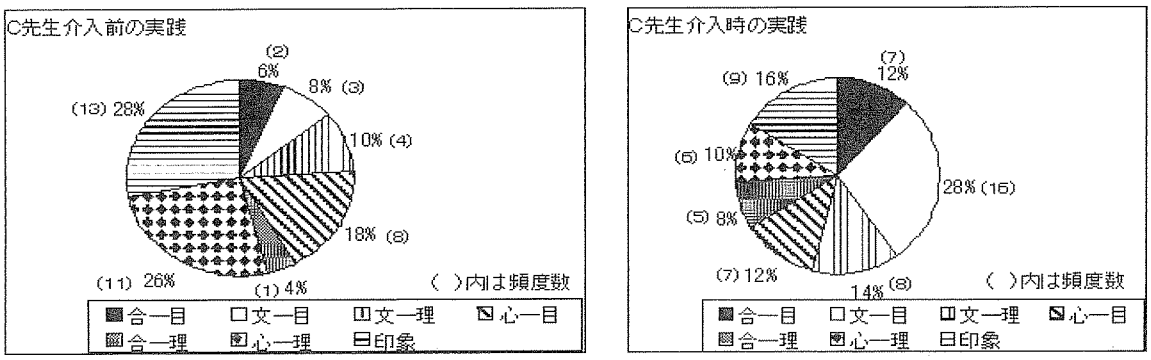

図6　出来事への推論・対処

離れすぎているよ』『体に力が入りすぎているよ』と声をかけ，体を支えながらしだいに離していくという対処を採る)」による「推論―対処」が多くなった．しかし，「文脈的推論・目的志向的対処」が「合理的推論・目的志向的対処」に比して圧倒的に多い様相にあった．

これより，C教師にみる授業中の「出来事」に対する「推論―対処」に関する記述をジャーナル(授業日誌)から読み取るとき，上記「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」に関する記述文を抽出することにした．表9には，その代表的な記述例を示している．

第1単元においては，苦手意識を持っている子どもにどのように関わっていくかがこれからの課題であると反省し，苦手な子に関わっていっている様子が読みとれた．しかし，第2単元の中盤時になるとC教師は，特定の子ども以外の子どもたちに十分に関われていないことに気づくようになり，この問題を解消するため従前の教師中心の直接指導へと回帰しようとする心情が認められた．そして最終的に，できるだけ多くの児童へ相互作用を展開させることの重要性を認識し反省するに至る記述となった．しかし，技能低位の子どもにだけ関わり，中程度以上の子どもには関わることができなかったため，従前の教授スタイル（教師中心の直接指導）から抜け出せないことへのジレンマも抱いている記述も認められた．

いずれにしても，C教師は課題解決的学習を志向し，子どもたちが自力解決するように促す努力をすることで，A・B両教師の場合同様，「技能的つまずき」によく気づくようになり，「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」による推論―対処ができるようになったことが認められた．また，ジャーナル（授業日誌）の読み取りからは，課題解決的学習における自力解決に力点をおいて指導を展開させようとする思いから，子どもへの相互作用を多用する努力が認められた．

3) インタビューからみた反省的視点の変容

表10は，インタビューからみた授業改善に結びついた反省とそうでない反省の内容の代表例を示したものである．

介入前は，「インタビュー」による聴取より，C教師は集合や移動及び運動従事量に関する反省は次時の授業改善に結びつけることができていたが，それ以外の基礎的条件に関する反省及び内容的条件に関する反省にいたっては全く授業改善に結びつけることができなかった．しかし，介入後になると，C教師は授業のマネージメント（課題の持たせ方も含む）や授業の雰囲気といった基礎的条件に関する指導の手だてに改善が認められた．しかし，子どもの動きの評価とそれにもとづく相互作用の展開といった内容的条件に関する指

表9　ジャーナルによる記述例

本時のゲームでは，学習カードの反省で，「いいえ」を選んでいる子どもに声かけをしていこうと考えていたが，十分に指導・援助することはできなかった，このように，苦手意識を持っている子どもや，気になる子どもにどのように関わっていくかがこれからの課題である．
〈エンドボール4時間目〉

うまく浮くことができていない子に「ラッコ浮き」をすることによって，浮くこつを見つけさせようとした．「体の力を抜く」「だらっとする」「家の布団で寝るようにする」という浮き方に対する助言を行っていった．また，その子どもたちが水に浮くことができるために直接体を浮かせて，慣れた頃を見計らって，支えをゆっくりと離していった．Sくんに対しては，抱いてひたすら力を抜いて浮く練習をした．何回しても力を抜くことができずに，沈んでいた．彼が浮かぶことができるように様々な手段を使わなくてはいけないと感じた．
授業が終わって，教室に帰る時には，子どもの中の一人から「ラッコ浮きができるようになったよ」と，向こうから声をかけてくれた．その言葉は教師にとって励みになる言葉である．*彼以外に直接指導が必要だった子どもへの指導が十分にできなかった．そのような直接的な指導もこれからは行っていかねばならない．*
〈水泳5時間目〉

ある程度1・2コースという短い距離でのコンビネーションをした後，いつもの3・4・5コースと1・2コースに分かれて学習を行った．それまでの活動で，指導が必要であると感じた子どもの中には，3・4・5コースにいく子どもも見られ，自分に現実というものをあまり考えていない子どもも見られたので，そのような子どもたちには，*悪いが強制的に1・2コースに戻ってきて泳ぐ練習をするよう指示した．*1・2コースの子どもたち（Yくん・Tくん・Tさん・Mさん・Sくん・Kさん・Mさん・Yさん）には，いきなり泳ぐことより，まずはフォームを覚えることの方が大事だと考え，水中で動くことより，一人ひとりに息つぎの動きを確認できるように，腕を持って指導した．そこで，チャイムが鳴ってしまい，*この学習も終わってしまったが，たとえできなくても一人ひとりに声をかけることは必要であることを感じた．*
〈水泳8時間目〉

表 10　インタビューからみた授業改善に結びついた反省とそうでない反省

		インタビューの内容	インタビューへの回答	インタビュー後の実践変容
授業改善に結びついた反省	介入前	**基礎的条件に関するインタビュー** Q 1：集合や移動がだらだらして時間がかかっていましたけど，そのことについて気づいておられましたか．	ビデオで見てみるとほんとにだらだら動いているのがわかりますね．4月の時は，きちんとさせようとしていましたが，最近はそのままにしていました．	集合するときに，単に，「もう一回」と言ってやりなおしをさせ，さっと集合させている．
	介入後	**基礎的条件に関するインタビュー** Q 2：ジャーナルの読み取りで「子どもの発見カードを紹介し，彼らの認識の構えに人っていく」のところにアンダーラインを引いておられましたけど，本時では，「どうしたら，ラッコ浮きでうまく浮けるのかな？」と発問して，「だらっと力を抜く」「おへそをビート板につけるようにつきだす」という意見を引き出しておられるのはなぜですか．	めあての出し方，把握のさせ方は難しいです．つい，前の自分のやり方で，教師から課題をだしてしまいました．	次の授業では，子どもの記述「バタ足は，水の中でばたばたしてゼリーみたいなもこもこをつくるとうまくいく」を紹介して課題形成情報を出している．
授業改善に結びつかなかった反省	介入前	**基礎的条件に関するインタビュー** Q 3：本時の授業の雰囲気をどう感じておられますか．	前半は，まあまあかな，後半はよくなかったと思います．最近は，いつもこんな感じですね．子どもたちに対して高圧的な感じのときがあると思います．技術をしっかり身につけさせたい思いがこういう形になってでてきているのかなあ…．	教師のペースで授業をどんどん進め，子どもが指示通り活動していないと「ちゃんとしてください」と大きな声で注意したり，子どもをほめる場面がなかったりといった授業である．
		内容的条件に関するインタビュー Q 4：サッカーの授業の主たる学習活動で数台のハードルをインステップキックでポールをけり通すというドリルゲームをずっと行っておられましたけど，その意図は何ですか．	子どもたちに基礎的な技術を身につけさせることがまずは，大事であると思っています．まだ，2時間目なので基本をしっかり身につけさせたいと考えて「正確なキック・強いキック」ができるようにさせたいと考えたからです．それができないとゲームになりません．	数台のハードルをインステップキックでポールをけり通すというドリルゲームと2人組で前の人の後をついてジグザグドリブルをするドリルゲームの2つに増やしている．
	介入後	**内容的条件に関するインタビュー** Q 5：「子ども一人ひとりの動きに合った指導」にアンダーラインを引いておられますが，本時では，ラッコ浮きができない子に関わって相互作用をしておられますが，他の子どもたちに相互作用されていないのはなぜですか．	苦手な子どもへのポイント指導という視点を持ってやっていました．言葉で言うだけではダメで，直接相互作用することが技術を伸ばすのにつながると感じています．苦手な子に相互作用をしているとそれだけで時間が過ぎて授業が終わってしまいます．他の子に関わることは，難しいです．また，なんでつまずいているのか，子どもの動きをすぐに判断するのが難しいです．ちょっと間違うとこれまでのように集めて教え込んでいます．	うまく浮くことができていない子に「ラッコ浮き」をすることによって，浮くこつを見つけさせようと「体の力を抜く」「だらっとする」「家の布団で寝るようにする」という浮き方に対する助言を行っていった．また，その子どもたちが水に浮くことができるために直接体を浮かせて，慣れた頃を見計らって，支えをゆっくりと離していった．Sくんに対しては，抱いてひたすら力を抜いて浮く練習をさせている．6人の子どもたちを，1，2コースに集めて泳ぐ練習をするように指示し，教師中心の直接的導をしている．

導の手だてに関しては即座に改善することはできなかった．

そこで，C教師にみる実際の体育授業の改善に結びついた反省およびそうでない反省に関する記述文を抽出することにした．表11には，その代表的な記述例を示している．

課題の持たせ方について，A・B両教師が用いていた子どもの発見内容の紹介を企図するものの，実際には展開できなかったことに対して，「課題をしっかり把握させること，子どもの意識をつなげること，課題を見つけること，課題を解決するための道筋になるものである．」とする反省的な記述が認められた．これは，A・B両教師のジャーナル（授業日誌）を読み取ることで，課題解決的学習を志向する構えへと変容したことによるものと考えられる．もっと言えば，子どもの学習過程に即した授業実践の重要性への気づきの表れと考えられる．

表11　ジャーナルによる記述例

今日は，課題を把握させる場面で子どもの学習ノートを参考に，子どもの声を取り上げて学習過程に生かす取り組みをしようと思ったが水泳でプールの中に入っていることもあり，実際にはしなかった．めあての出し方，把握のさせ方は難しい．つい，前の自分のやり方で教師から課題をだしてしまった．しかし，このことはA先生，B先生の授業日誌の中でマークしている部分でもある．このことは，課題をしっかり把握させること，子どもの意識をつなげること，課題を見つけること，課題を解決するための道筋になるものである．次の授業からはしようと考えている．
〈授業改善に結びついたもの：水泳2時間目〉

課題を解決させる場面では，苦手な子どもへのポイント指導という視点を持ってやっていた．言葉でいうだけではダメで，直接相互作用をすることが技術を伸ばすことにつながると感じている．苦手な子どもに相互作用をしていてそれだけで授業が終わってしまった．何でつまずいているのか子どもの動きをすぐに判断するのが難しい．しかし，できない子へ支援・援助活動をするためには，教師が本時でつかませたいこと，子どものレディネス，つまずくポイント，つまずきを解消するポイントなどをしっかり把握しておかなければならないと考えています．
〈授業改善に結びつかなかったもの：水泳2時間目〉

ある程度1・2コースという短い距離でのコンビネーションをした後，いつもの3・4・5コースと1・2コースに分かれて学習を行った．それまでの活動で，指導が必要であると感じた子どもの中には，3・4・5コースにいく子どもも見られ，自分に現実というものをあまり考えていない子どもも見られたので，そのような子どもたちには，悪いが強制的に，1・2コースに戻ってきて泳ぐ練習をするよう指示した．1・2コースの子どもたち（Yくん・Tさん・Tさん・Mさん・Sくん・Kさん・Mさん・Yさん）には，いきなり泳ぐことより，まずはフォームを覚えることの方が大事だと考え，水中で動くことより，一人ひとりに息つぎの動きを確認できるように，腕を持って指導した．そこで，チャイムが鳴ってしまい，この学習も終わってしまったが，たとえできなくても一人ひとりに声をかけることは必要であることを感じた．
〈授業改善に結びつかなかったもの：水泳8時間目〉

これに対して，課題解決のさせ方については，「苦手な子どもに相互作用をしていてそれだけで授業が終わってしまった．（中略）子どものレディネス，つまずくポイント，つまずきを解消するポイントなどをしっかり把握しておかなければならない」や「たとえできなくても一人ひとりに声をかけることは必要であることを感じた」とする反省的な記述が認められた．こうした技能的なつまずきの類型とその対処のしかたの熟知の重要性の自覚により，「出来事」への気づきにおいて，総じて技能的なつまずきに多く気づけるようになると同時に，「文脈的推論・目的志向的対処」と「合理的推論・目的志向的対処」による「推論―対処」が展開できるようになったものと考えられる．
しかし，そうした「つまずき」の類型とその対処のしかたの熟知が未だ十分でないため，できない子どもに相互作用が集中し，それ以外の子どもたちへの多様な相互作用が展開できず，その結果として「文脈的推論・目的志向的対処」が「合理的推論・目的志向的対処」に比して圧倒的に多いという様相になったものと考えられる．

加えて，こうした子どもたちへの相互作用を展開することができなかったことが，子どもたちの「新しい発見」の促進に結びつかなかったものと考えられ，その結果として教師の自己評価と子どもの「新しい発見」との間に有意な関係を生じさせることができなかったものと考えられる．

4）授業成果の変容

図7は，高田・小林の「よい授業」への到達度調査の好意的反応の比率変化を示している，まず介入前では，第1単元（ボール運動：サッカー）においていずれの項目も好意的反応の比率は漸増する傾向にあったが，第2単元（器械運動：マット運動）になると「新しい発見」項目の好意的反応の比率が逓減する傾向が見られ，他の3項目についてもその増減の幅の大きい様相を呈していた．これには，介入前のC教師が展開していた教師中心の系統的学習による影響が関係しているものと考えられた．

しかしながら，介入後の第1単元（ゲーム：エンドボール）では，「精一杯の運動」と「仲間との協力」の2項目の好意的反応の比率はほぼ100％レベルを保持する傾向を示したが，「新しい発見」と「技や力の伸び」の両項目の好意的反応の比率は，逆に逓減する傾向を示した．続く第2単元（水泳）では，いずれの項目も好意的反応の比率は90％レベルを保持し，好意的反応の比率の幅も小さくなる様相となった．これより，C教師はいずれの単元も課題解決的な学習を展開させたものの，第1単元よりも第2単元の方が課題解決的な学習が馴染んだものと解せられた．

図8は，C教師の態度測定の診断結果を示している．一般に，子どもの体育授業に対する態度は，経年的に低下する傾向にある（梅野・辻野：

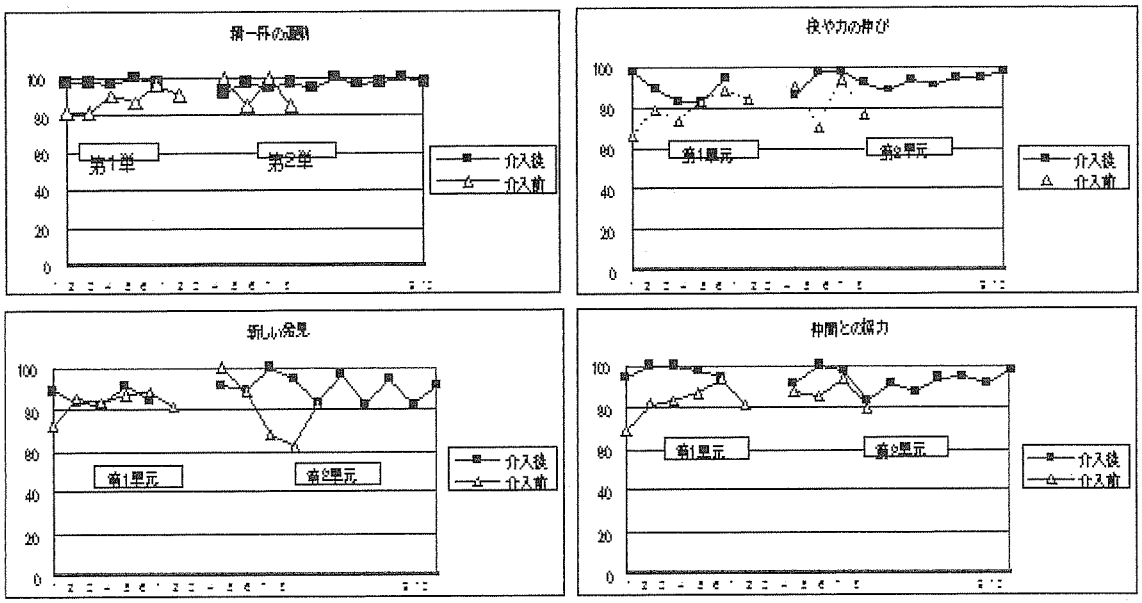

図7　高田・小林の「よい授業」への到達度調査の好意的反応の比率変化

1982，高橋：1994，梅野：1997）．また，各項目に付与される得点（1点，0点，－1点）は便宜的な数値でもある（梅野，1982）．これらのことから，態度得点及び項目点の数値を直接比較の対照にするには無理がある．しかしながら一方で，各学年の診断基準はそれぞれの学年で得られた態度得点に応じて設けられていることより，診断結果をひとつの目安として相対的に比較検討することは可能であろう．そこで本研究では，診断基準に基づく相対比較の観点から，項目点の診断結果による授業の特徴の相違のみ検討した．

その結果，介入前においては「課題解決的学習への志向」に関する項目（「集団生活の楽しみ」，「積極的活動意欲」，「自主的思考と活動」，「授業のまとまり」「授業の印象」，「チームワークの発展」，「みんなの活動」，「みんなのよろこび」）のすべてが「標準以下」という結果であった．これに対して，介入後では「課題解決的学習への志向」に関する項目（「課題解決への意欲」，「仲間との協力」，「運動の工夫」，「主体的な態度」）に「標準以上」および「標準以上の伸び」が認められた．これには，C教師の課題解決的学習をしていこうとする姿勢を子どもが評価した可能性があるものと考えられた．

しかしながら一方で，C教師は，課題解決的学習の実際的展開法が理解できていなかったために，運動の苦手な子どもへの相互作用にとどまる結果であった．これには，A・B両教師のジャーナルの読み取りから，C教師の体育授業で生起した出来事に気づけるようになったものの，それを授業改善に結びつける具体的な指導技術が伴わなかったことで，自己評価が「3点」で平均化したことが関係しているように考えられる．こうした教師の反省的視点を実際の技術的実践に結びつけることが難しかったことが，結果的に教師の指導性を弱めた可能性が考えられ，「やや高いレベル」にとどまったものと解せられる．

今後，C教師に認められた課題解決的学習における反省的視点の高まりを具体的に実践可能にしていくためには，マイクロチーチングを主軸にした技術的実践への介入・実験授業を通して，運動教材の技術構造を理解させていく必要があるものと考えられる．

Ⅳ．まとめ

本研究は，学習成果（プロダクト）を態度得点に置き，調査期間の体育授業に対する「ジャーナル（授業日誌）」の記述内容の読み取りを中心に

介入前（6年生）			C学級				
			項目点		診断		
			① 始	② 終	始	変化	終
よろこび	1	こころよい興奮	0.24	0.29	×		×
	2	心身の興奮ほぐす	0.11	0.23	×		
	3	生活のうるおい	0.45	0.51			
	4	苦しみよりよろこび	0.39	0.14		↓	×
	5	集団生活の楽しみ	0.50	0.43	×		×
	6	友だちを作る場	0.05	0.26	×		
	7	積極的活動意欲	0.16	0.20	×		×
	8	自主的思考と活動	0.03	0.23	×		×
	9	体育科目の価値	0.45	0.43			
	10	授業時間数	0.55	0.46	○		
		態度スコア	2.92	3.17	D	3	D
評価	11	キビキビした動き	0.26	0.37	×	↑	×
	12	体力つくり	0.74	0.66	×		×
	13	明朗快活な性格	0.11	0.23	×		×
	14	精神力の養成	0.32	0.46	×	↑	
	15	堂々がんばる習慣	0.26	0.46	×	↑	
	16	協力の習慣	0.37	0.57		↑	
	17	基本的理論の学習	0.16	0.43	×	↑	×
	18	深い感動	0.47	0.31	○		○
	19	授業のまとまり	0.21	0.34	×		×
	20	授業の印象	0.08	0.20	×		×
		態度スコア	2.97	4.03	D	4	D
価値	21	チームワークの発展	0.18	0.43	×		×
	22	みんなの活動	-0.42	-0.09	×		×
	23	みんなのよろこび	-0.03	0.03	×		
	24	利己主義の抑制	-0.29	-0.06	×		×
	25	永続的な仲間	0.53	0.49			
	26	主体的人間の育成	0.29	0.49	×		
	27	理論と実践の統一	0.32	0.46			○
	28	授業のねらい	0.29	0.60	×	↑	○
	29	教師の存在価値	-0.37	-0.11	×		×
	30	体育科目の必要性	0.42	0.34			×
		態度スコア	0.92	2.57			
態度測定の診断結果					低いレベル		低いレベル
単元期間中の態度得点の変化					やや成功		

介入後（3年生）			C学級				
			項目点		診断		
			① 始	② 終	始	変化	終
よろこび	1	授業時間の延長	0.73	0.89		↑	○
	2	活動する態度	0.62	0.57	×	↓	×
	3	挑戦する態度	0.62	0.74	×		
	4	授業時数の増加	0.76	0.80	○		○
	5	体育に対する好嫌	0.62	0.69	○	↑	○
	6	積極的な活動意欲	0.73	0.66		↓	
	7	運動による開放感	0.81	0.77			
	8	はりきる気持ち	0.62	0.71			○
		態度スコア	5.51	5.83			
	9	授業の印象	0.27	0.51			○
	10	精神力の育成	0.35	0.46			
	11	課題解決への意欲	0.43	0.57		↑	○
	12	仲間との協力	0.43	0.60	○	↑	○
	13	運動のそう快さ	0.68	0.83	○	↑	○
	14	がんばる楽しさ	0.70	0.71			
	15	運動の工夫	0.22	0.51	○	↑	○
	16	深い感動	0.76	0.63	○	↓	
	17	仲間への思いやり	0.81	0.86	○		○
	18	主体的な態度	0.35	0.60	○	↑	○
		態度スコア	5.00	6.29			
態度測定の診断結果					やや高いレベル		やや高いレベル
単元期間中の態度得点の変化					やや成功		

図8　態度測定の診断結果

優れた教師(恒常的に態度得点の高い教師)2名(A教師，B教師）の体育授業に対する反省的視点を導出し，得られた「ジャーナル（授業日誌)」の記述内容を見込みのある教師1名（C教師）に介入する（紹介する）ことで，その教師にどのような反省的視点の変容がみられ，実際の体育授業もどのように改善されるのかについて検討することを目的とした．

まず，優れた教師2名の体育授業に対する反省的視点を検討した結果，次のような3点が導出された．

1) A・B両教師ともに，子どもたちに課題(めあて)の意味と必然性を理解させることを重視する姿勢，具体的には前時の子どもたちの発見内容にもとづいて，彼らの考えを引き出し練り上げることを大切にしていた．

2) A・B両教師ともに，「出来事」への気づきのほとんどが「技能的つまずき」であり，その「出来事」に対する「推論—対処」は，「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」が大半を占めていた．これにより，A・B両教師ともに相互作用（主として矯正

的フィードバック）を多用し，子どもたちの技能的なつまずきを解消させることを大切にしていた．

3) A・B両教師とも，子どもたちの感じ方や考え方を子どもの記述内容から読み取るだけでなく，彼らの実際の運動の変容も大切にしていた．

上記3点を記したジャーナル（授業日誌）をC教師に読み取らせ，その反省的視点の変容および実際の授業の改善を検討した結果の大要は以下に示すとおりである．

4) C教師は，体育においても課題解決的な学習への志向を強め，子どもの思考・認識のプロセスに即して課題を明確化させ，相互作用を多用する構えへと変容した．

5)「出来事」の気づき調査の結果より，C教師は，児童の「技能的つまずき」によく気づくようになると同時に，「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」による「推論―対処」を展開させることが可能となった．

6)「インタビュー」に対する回答より，C教師は，授業のマネージメントや授業の雰囲気といった基礎的条件に関する指導を改善させることは可能であったが，子どもの動きの評価とそれにもとづく相互作用の仕方といった内容的条件に関する指導に関しては改善することはできなかった．

7) 介入後のC教師の態度測定の診断結果では，「課題解決的学習への志向」に関する項目（「課題解決への意欲」，「仲間との協力」，「運動の工夫」，「主体的な態度」）に「標準以上」および「標準以上の伸び」となる結果が一応示された．

以上の結果より，反省的視点への介入は，総じて教師に子どもの学習過程に即した授業実践の重要性に気づかせる働きのあるものと考えられた．とりわけ，「出来事」への気づきに顕著な変容が認められた．一方で，上記の反省的内容を授業実践に反映させるためには，技術的実践への介入が必要であることも示唆された．

＜脚注＞

1) 研究では，記述内容から分類した5つのカテゴリーの内容例を示すと，以下の通りである．

(1) 学習の雰囲気：「試合に負けて悔し涙を流している子がいた」，「試合中にいいプレーをした子どもたちを賞賛するとみんなでガッツポーズをしていた」．これらは，学習者の情緒的解放や教師及び学習集団の肯定的な関わりに関する内容を示しているものと考えられた．

(2) 技能的つまずき：「開脚前転で，開脚のタイミングが早くスムーズに起きあがれない子どもがいた」，「ゲームになると，どうしても『だんご状態』になってしまう」．これらは，運動技術（できる）に関するつまずき（技術的つまずき）と思考・判断や理解など認識（わかる）に関するつまずき（認知的つまずき）に関する内容を示しているものと考えられた．

(3) 社会的つまずき：「仲間とうまく関われない子どもがいた」，「M君がいたから負けたと言うこどもがいた」．これらは，社会的活動（仲間との関わり）や態度に焦点のある活動に関する内容を示しているものと考えられた．

(4) 学習規律・マネージメント：「課題を説明しているときに砂で遊んでいるこどもがいた」，「マットの準備で時間がかかった」．これらは，学習を進める上でのきまりと授業に関わった準備や整理にみたてられる活動場面や行動に関する内容を示しているものと考えられた．

(5) その他：「休み時間にY君とC君がけんかをしていた」，「捻挫をした子がでた」．

＜文献＞

1) D.A.Schon：佐藤学・秋田喜代美訳 (2001) 専門家の知恵－反省的実践家は行為しながら考える．ゆるみ出版：東京．pp.10-11, pp.214-217.

2) Birdwell,D.（1980）The effects of modification of teacher behavior on the academic learning time of selected students in physical education(doctoral dissertation),The Ohio State University:Ann Arbor,MI:University Microfilms,p.6.

3) Calderhead, J.（1992）"The Role of Reflection on Learning to Teach."，In L. Valli (Ed.), Reflective Teacher Education, New York : State University of New Yoek Press. pp.136-146.

4) Dodds（1983）Relationsips between academic learning time and teacher behavior in a physical education majors skills class,In Templin,T.& Olson,J,Teaching in physical education. C.I.C.Big Ten Symposium：Champaign,I.L:Human Kinetics, pp.173-184.

5) 深見英一郎・七沢朱音・高橋健夫・岡出美則（2001）教師のフィードバック行動に対する反省的思考の効

果．日本スポーツ教育学会第 20 回記念国際大会論集, pp369-374.
6) 稲垣忠彦・佐藤学（1996）授業研究入門．岩波書店：東京．
7) 加藤幸次（1997）授業のパターン分析．明治図書：東京．pp.7-17.
8) 小林篤（1978）体育の授業研究．大修館書店：東京．pp.170-222.
9) 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.
10) 厚東芳樹・梅野圭史・林修・高村賢一・上原禎弘（2006）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).
11) 米村耕平・福ヶ迫善彦・南島永衣子・荻原朋子・今野賛・高橋健夫（2004）学習の勢いと雰囲気を生み出すための条件についての検討―基本の運動単元の分析を通して―.
12) 第 24 回スポーツ教育学会大会号：p.40.
13) 七沢朱音・深見英一郎・高橋建夫・岡出美則（2001）体育授業に対する教師の反省的思考の変容過程について―インストラクション場面とフィードバックに着目して―．日本
14) スポーツ教育学会第 20 回記念国際大会論集：365-368.
15) 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作成の試み―小学校中学年児童について―．体育学研究 33(4):309-19.
16) 齋木あかね・中井隆司（2001）体育授業における教師の実践的知識に関する研究―イメージマップ・テストによる知識構造の検討―．日本スポーツ教育学会第 20 回記念国際大会論集：pp359-364.
17) Siedentop and Tannehill（1991）Developing Teaching skills in Physical Education,Mayfield Publishing Company,(Mountain view)：pp1-21.
18) 高橋健夫（1992）よい体育授業への構造―子どもが評価する体育授業分析から―．体育科教育 40（5）：18-21.
19) 高橋健夫（1992）体育授業研究の方法に関する論議．スポーツ教育学研究 特別号：19-31.
20) 高橋健夫 (1994) 体育の授業を創る－創造的な体育教材研究のために－．大修館書店：東京．P237.
21) 高橋健夫・林恒明・鈴木和弘・日野克博・深見英一郎 (1997) 体育授業中の教師の相互作用行動が授業評価に及ぼす影響―相互作用行動に対する介入実験授業の分析を通して―．スポーツ教育学研究 17（2）：73-83.
22) Tsangaridou,N. and O'Sullivan,M.,（1997）'The role of reflection in shaping physical education teachers educational values and practices.', Journal of Teaching Physical Education17:2-25.
23) 梅野圭史（1982）児童の側に立った授業評価．学校体育 35(15)：108-112.
24) 梅野圭史（1997）課題形成的学習の理論と展開―小学校体育科を中心として―．筑波大学博士論文（第 2 分冊）：茨城 p.508.
25) 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.

[平成 17 年 4 月　1 日受付]
[平成 18 年 5 月 15 日受理]