



Title	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：低学年（2・3年生）担任教師の場合
Author(s)	厚東, 芳樹; 梅野, 圭史; 山口, 孝治
Citation	教育実践学論集, 8, 187-196
Issue Date	2007-03
Doc URL	http://hdl.handle.net/2115/44197
Type	article
File Information	KJR8_187-196.pdf



[Instructions for use](#)

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

—低学年（2・3年生）担任教師の場合—

厚 東 芳 樹^{*}, 梅 野 圭 史^{**}, 山 口 孝 治^{***}

(平成18年6月14日受付, 平成18年9月7日受理)

本研究は、小学校低学年（2・3年生）担任教師89名を対象に、態度得点の高い教師群とそうでない教師群とで反省的思考の観点が具体的にどのように異なるのかを因子分析法により検討した。その結果、「指導技術」「観察・判断」「学習記録」「授業計画」の4成分が導出され、上記4成分は体育授業に対する教師の反省的思考の中核をなすものと考えられた。次に、態度得点の高い教師の反省的思考の観点を導出した結果、「仲間と関わる態度の育成」を目標に、「授業設計場面」では「児童一人ひとりにあった授業計画の立案」を心がけ、「授業展開場面」では「学習課題の明確化」と「多様な課題解決」を見定めていることが認められた。

キーワード：小学校体育授業, 低学年（2・3年生）担任教師, 態度得点, 反省的思考

A Study on Teachers' Reflective Thinkings toward Physical Education Classes in the Lower Grade Children of Elementary Schools

KOUTOU Yoshiki^{*}, UMENO Keiji^{**}, YAMAGUCHI Kohji^{***}

In the present study of classroom teachers of the lower grades of elementary school children (Second and third grades) (89 persons), We investigated how reflective thinking differs between teachers who obtained high scores toward physical education classes and those who did not, by using the factor analytic approach.

As a result, four elements, "teaching skills", "observation/judgment", "class planning" and "learning records" were derived, indicating the center of reflective thinking of elementary school teachers. The teachers in the upper group (high attitude scores group) have clear images of the type of children they would like their class of children to become, make efforts to enjoy the movements with cooperative learning and determine whether or not a problematic situation can found a variety of opportunities to make up problems using teaching materials presented to children.

Key Words : Physical Education Classes in Elementary School,

classroom teachers of the lower grades of elementary school children (Second and third grads),
attitude scores, Reflective Thinkings

^{*}兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科学生 (Doctoral program student of the Joint Graduate School in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education)

^{**}鳴門教育大学 (Naruto University of Teacher Education)

^{***}京都教育大学附属中学校 (The Attached Junior high school to Kyoto University of Teacher Education)

I. 緒言

教師の実践的知識を高めていくためには、教師の技術的実践だけでなく、反省的実践も同時に推し進めていく必要がある。ここでいう反省的実践とは、Richards and Lockhart¹⁾のいう「教師自ら授業を振り返り、そこでの問題点を導出し、これを改善する方法を練り直し、再度自分の授業を振り返る行為を繰り返すことで、自らの実践課題を導きだす実践」²⁾のことである。

今日、アメリカの教師教育界においては、この反省的実践に関する研究がCalderhead³⁾の用いたアクション・リサーチを主流に数多く認められるようになってきた。その結果、優れた授業を展開する熟練教師は、経験を積む中で余裕のできた心的資源をさらによりよいものを生み出すために再投資しながら自分を前進させる「前進的問題解決能力」(progressive problem solving)⁴⁾の存在の可能性を示唆した(Bereiter and Scardamalia, 1993)。ここでいう「前進的問題解決能力」とは、Lange and Burroughs⁵⁾によれば、経験によってできた余裕や空いた時間を用いて授業実践を振り返ることで、自らの価値観や理論を形成すること(Sanders and McCutcheon, 1986)⁶⁾にチャレンジする能力のことであるとされている。加えて、「前進的問題解決能力」を高めていくためには、実践中の不確定性に対する反省的思考がきわめて有効であることを考察している。

そこで厚東ら⁷⁾は、上記反省的思考に焦点をあてて、児童からの授業評価(態度得点⁸⁾)の高い教師とはどのような反省的思考を有しているのかについて検討した。すなわち、小学校高学年(5・6年生)担任教師(88名)を対象に、作成した80項目からなる「体育授業の振り返り調査票」を実施し、態度得点の高い教師群とそうでない教師群とで、反省的実践の内部事項である反省的思考の観点が具体的にどのように異なるのかを、因子分析法を用いて明らかにしてきた。その結果、高学年担任教師の体育授業に対する教師の反省的思考の枠組みとして、「観察・判断」「指導技術」「授業計画」「学習記録」「教師の運動理解」「子どもの学び合い」「同僚との共同実践」「安全・管理」の計8つの成分を導出し、それらの累積寄与率は64.9%と比較的高値を示した。また、反省得点(各成分を構成する代表項目に対する回答の平均得点)と態度得点の診断レベルとの対応関係をみた結果、「教師の運動理解」成分を除くすべての成分において、態度得点の診断レベルが高いと反省得点も高いとする関係を認めた。さらに、態度得点の相加平均以上の上位群とそうでない下位群との比較より、20項目中11項目において上位群の方が下位群に比して有意に平均得点の高いことを認めた。加えて上記11項目から、態度得点の高い教師の反省的思考の観点は、育てたい児童の姿を明確にイメージした上で、「授業設計場面」では児童一人ひとりであった

授業計画が立案できているかどうかの観点を、また実際の「授業展開場面」では児童が学習課題を明確に掴み、その課題を自力解決できているかどうかの観点を、それぞれ有していることを認めてきた。

それでは、低学年担任教師はどのような反省的思考の観点を有しているのだろうか。ここに、本研究の動機がある。なぜなら、上記厚東らの研究における調査対象者のコンテキストにおいて、低学年の担任を1回もしくはまったく経験したことの無い教師の割合が80.5%という実態が認められたことから、高学年担任教師の反省的思考とは異なる可能性が考えられるからである。

そこで本研究では、小学校低学年(2・3年生)担任教師(89名)を対象に、反省的実践の内部事項である反省的思考に焦点をあて、高学年(5・6年生)担任教師の結果を対照に、態度得点の高い教師群とそうでない教師群とで反省的思考の観点が具体的にどのように異なるのかを検討した。この目的を達成すべく、本研究では、①因子分析法を用いて、低学年担任教師の体育授業に対する反省的思考の全体的特徴としての枠組みを明らかにし、②反省的成分を構成する代表項目を抽出し、それらの項目の平均得点である反省得点と態度得点の診断結果との関係から抽出した代表項目の妥当性を検討する。これらの段階を経ることにより、③抽出した代表項目に対する回答を態度得点の高い教師群とそうでない教師群とで比較することで、高学年担任教師の反省的思考との相異を明らかにすることとした。

II. 研究方法

2.1 調査対象

本研究の対象は、岡山県下、兵庫県下および香川県下の計28小学校の低学年(2・3年生)担任教師(89名)とその下で体育授業を受けている児童2,616名である。ここで、第2・3学年を「低学年」と称した理由は、態度得点の高い教師群とそうでない教師群を比較する上で、両学年とも尺度構成が同一であることによる⁹⁾。

表1には、調査対象者のコンテキストを示している。その結果、男女の内わけを見てみると、女性教師の方が男性教師よりも2倍多く、男女間格差の大きい傾向にあった。これより、因子分析の結果には性差という条件の影響は否めない。

また、教職経験年数5年以上の教師の中で高学年の担任を1回もしくはまったく経験したことの無い教師の割合は91.1%であった。こうした学校人事の二極化により、低学年担任教師の反省的思考の観点は、高学年担任教師のそれと異なる可能性がある。

2.2 調査の期間とその方法

各教師には、高学年担任教師の場合と同様、2003年1

月13日～1月17日にかけて、厚東ら⁹⁾が作成した80項目からなる「体育授業の振り返り調査票」による調査を実施した。このとき、年度により学級の実態が異なること、および下記に示す態度測定の実施時期との関係から、各教師には前学期（2学期）に実施した体育授業を振り返りながら記述してもらった。回答に際しては、高学年担任教師の場合と同様に7段階評定尺度法を用い、無記名とした。

他方、調査対象の教師の下で体育授業を受けている児童には、体育の授業に対する態度測定を実施した。すなわち、2学年の児童には梅野・辻野⁹⁾の尺度を、3学年の児童には奥村ら⁹⁾の尺度をそれぞれ用いて、上記の教師に対する調査と同時期に2学期の体育授業を振り返って回答してもらった。

2.3 手順

①まずリッカート方式による項目分析を施した結果、適用した80項目のいずれにおいても質問項目としての適合性が確かめられた。その後、Windows対応ソフトSPSS 11.0を用いて主成分分析法による因子分析を行った後、バリマックス回転を施した。因子数の決定は、固有値が1.0以上とした。

②成分の解釈・命名に際しては、0.400以上の項目を採択し、解釈・命名した。

③態度得点の高い教師の反省的思考の内実を検討するため、上記②で得られた各成分の中で、それらを代表する項目を選定した。すなわち、高学年担任教師の場合と同様、負荷量の絶対値から得られる平均値と標準偏差をもとに、 $Mean + 1S.D \leq a_j$ の範囲に入る項目を採択した。加えて、採択された項目のうち、0.400未満の負荷量を有する項目を削除した。これら2つの手続により、選定された代表項目によって算出される教師一人ひとりの項目点の平均得点を「反省得点」と称した。

④上記③より算出される「反省得点」と態度得点の診断結果との関係を検討した。すなわち、態度得点の診断結果が男女共に「高いレベル」の範疇に入る学級をHSC群（12学級）、男女共に「低いレベル」の範疇に入る学級をLSC群（35学級）、それ以外の診断結果の学級をMSC群（42学級）と設定し、各群の反省得点との関係を検討した。このとき、一元配置の分散分析を用いて成分全体の反省

得点と態度得点の診断結果との交互作用を押さえ、成分毎による反省得点の群間差をScheffe法により多重比較した。

⑤最後に、態度得点の相加平均以上の学級（上位群：44学級）とそれ以下の学級（下位群：45学級）における代表項目の回答結果を χ^2 乗検定を用いて比較し、両群の反省的思考の具体的内容を検討した。このとき、態度測定における「評価」尺度の項目数が2学年（8項目）と3学年（10項目）で異なることから、2学年の「評価」得点を10点満点に換算した。

III. 結果ならびに考察

3.1 抽出された成分の解釈

表2は、低学年担任教師の体育授業に対する反省的思考に関する因子分析の結果を示している。第5成分まで抽出され、それらの累積寄与率は52.95%であった。

第1成分では、74番「運動が上手く出来るだけでなく、仲間とのかかわりも大切にしたい（している）」、32番「よい考え方をした子どもを認めたりほめたりした」、59番「用具・器具の準備や後片付けをてきぱきできるように指導した」、60番「グループ活動の機会を多くつくった」などに負荷量の高い結果であった。これらは、一見、学習集団活動を適切に指導できたかどうかの反省項目のように考えられた。しかしながら、負荷量の高い上位10項目をみると、32番「よい考え方をした子どもを認めたりほめたりした」、50番「友達の発言をよく聞くように指導した」、40番「子ども一人ひとりの表情や反応を見ながら話した」、47番「練習後の努力を認めたりほめたりした」、43番「子どもにとってわかりやすい言葉で話した」の5項目は、教師の相互作用により学習内容を児童に理解させることができたかどうかの反省項目であり、59番「用具・器具の準備や後片付けをテキパキできるように指導した」、7番「集合や移動を素早くできた（できるように指導した）」の2項目は体育授業のマネジメントを的確に実施できたかどうかの反省項目である。これらのことから、第1成分は「指導技術」の成分とも考えられた。そこで、高学年担任教師の場合で認められた「指導技術」成分の上位10項目との対応をみると、8項目に対応関係が認められた。このことから、第1成分は学習集団活動を中核とする指導技術と考えられ、総じて「指導技

表1. 調査対象者のコンテキスト

低学年担任教師 計89名	経験年数		男女の内わけ																経験年数5年以上の教師の中で低学年の担任を1回もしくはまったく経験したことのない教師の割合		
	人数		男性教師								女性教師										
高学年の担任を2回以上した経験のある教師数	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	1	30名	59名	91.1%
低学年担任教師 計89名	経験年数		17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32			
	人数		6	6	3	2	1	4	3	2	3	1	0	0	2	0	1	1			
高学年の担任を2回以上した経験のある教師数	0	0	0	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			

表2 小学校低学年(2・3年生)担任教師にみる反省的思考に関する因子分析の結果(回転後)

成分名	項目番号	項目内容	F1	F2	F3	F4	F5	h ²	
指導技術	Q74	運動が上手く出来るだけでなく、仲間とのかかわりも大切に	0.800					0.790	
	Q32	よい考え方をした子どもを認めたりほめたりした	0.743					0.699	
	Q59	用具・器具の準備や後片付けをテキパキできるように指導した	0.767					0.791	
	Q60	グループ活動の機会を多くつくった	0.736					0.847	
	Q52	運動の好きな子どもを育てることを大切にしている	0.723					0.800	
	Q50	友達の発言をよく聞くように指導した	0.710					0.811	
	Q7	集合や移動を素早くできた(できるように指導した)	0.704					0.788	
	Q40	子供一人ひとりの表情や反応を見ながら話した	0.693					0.701	
	Q47	練習後の努力を認めたりほめたりした	0.681					0.749	
	Q43	子どもにとってわかりやすい言葉で話した	0.675					0.806	
	Q8	重要なポイントは強調したり繰り返し説明したりした	0.673					0.791	
	Q18	授業中に起こった予期せぬ出来事に注意をそそいだ	0.668					0.740	
	Q26	巡視をしながら、指導・助言の中味を考えた	0.668					0.804	
	Q39	頑張っているところを認めたりほめたりした	0.633					0.596	
	Q58	授業中みんなまで協力することで、より効果があることを気づかせた	0.619					0.844	
	Q34	教師や子どもの示範を多く見せた	0.616					0.794	
	Q67	子どもの失敗に寛容であった	0.614					0.679	
	Q3	表情、身振り、手振りを入れた指導・助言をした	0.605					0.824	
	Q51	子どもの運動の感じ方を知るために、子どもとの関わりを多くした	0.600					0.751	
	Q28	子どもの発想やユーモアさを大切にしている	0.593					0.806	
	Q31	巡視のとき、様々な角度から子どもの活動状況を見るようにした	0.560					0.790	
	Q70	一斉指導、個別指導、グループ指導などを使い分けた	0.540					0.756	
	Q41	子供に共感し子供から学び取ることができた	0.532					0.730	
	Q2	体育授業で育てたい子どもの姿が明確にイメージできている	0.527					0.759	
	Q64	上手くてできる子どもを中心に授業を進めることが多かった	-0.510					0.725	
	Q71	上手くてできない子どもは時間をかけて指導した	0.503					0.660	
	Q37	子供が自ら進んで活動する機会を与えることができた	0.497					0.812	
	Q62	学習の成果よりも学習の過程を重視した	0.491					0.819	
	Q30	子供の質問や発言に対して適切な答えが言えた	0.488					0.834	
	Q6	授業中、笑いがでたり笑顔が生まれる場面を設定するようにした	0.484					0.680	
	Q19	グループ編成の仕方を適切に計画した	0.467					0.787	
	Q29	運動の技能特性やその運動の指導方法に関する知識の習得に努力した	0.441					0.791	
	Q65	きびきびとした態度で授業に臨んだ	0.432					0.751	
	Q48	授業計画は自分一人で立てた(立てるようにしている)	0.404					0.819	
	観察・判断	Q27	子どもの運動発達や技能レディネスを知る努力をした		0.718				0.752
		Q80	質問や発問が明確だった		0.690				0.755
		Q14	事故や怪我を予防したり、対処する方法を同僚から習得した		0.678				0.723
		Q15	子ども一人ひとりに合った授業計画を立てるように心がけた		0.657				0.717
		Q10	子どもの発達や心理発達について理解する努力をした		0.628				0.810
		Q16	子どもの学びや考えをよく理解することができた	0.438	0.612				0.785
		Q4	授業評価をなんらかのかたちで実践した		0.588				0.796
		Q11	施設・用具を活用して、場の工夫を十分に行なった		0.581				0.794
		Q5	学習の仕方がよくわかるように工夫して指導をした	0.451	0.565				0.764
		Q13	無駄な時間の少ない、効率のよい指導を計画した	0.424	0.562				0.747
		Q23	子どもに問題場面を的確にとらえさせた		0.538				0.785
		Q42	子ども一人ひとりの学習状況を把握して授業に臨んだ		0.537				0.826
Q54		子どもが間違った動きやまずい動きをした時、その理由をよく聞いた		0.533				0.816	
Q79		子ども一人ひとりの活動状況を巡視でしっかりと判断した		0.531				0.823	
Q76		子供の考え方を上手くまとめて取り上げることができた		0.519				0.719	
Q66		施設の用具や資料の準備を適切に行った		0.512				0.814	
Q75		前時の動きと比較しながら巡視をした		0.500				0.785	
Q68		子どもの考える時間を十分取った		0.459				0.695	
Q9		一人でも上手くてできた喜びや楽しさを味わう場面を必ず設定するようにした		0.445				0.711	
Q22		子どもが疑問を持ち質問が出るように授業を進めた		0.403				0.684	
Q77	子どもを客観的に評価する方法を工夫した		0.401				0.724		
学習記録	Q35	グループノートや個人カードの提出をきちんと守らせた			0.872			0.918	
	Q57	記録用紙・学習カードの書き方を指導した			0.761			0.810	
	Q55	記録用紙・学習カードの書く時間を十分に取れた			0.744			0.840	
	Q72	学習記録の収集と整理に努力をした			0.651			0.852	
	Q1	グループノートや個人カードを丹念に読んで授業に生かした			0.632			0.828	
	Q33	学習成果(進歩の跡)が明確にわかるようにした			0.563			0.720	
	Q73	巡視のとき、よく動いて子どもの活動状況を見るようにした			0.410			0.724	
	Q46	観察学習を必ず設定するようにした			0.406			0.703	
授業計画	Q36	新しい課題への入り方(導入)を明確に計画した				0.656		0.828	
	Q56	授業案を自分で考えてから授業計画を立てた				0.550		0.829	
	Q49	体育授業であっても板書構成を計画し実施した				0.509		0.726	
	Q61	授業前、発問の内容やまとめ方を具体的に計画した				0.501		0.739	
	Q63	いろいろな指導書や副読本を参考にして授業計画を立てた				0.477		0.749	
	Q17	教材の分量や難しさは適切であった					0.613	0.686	
Q21	子どもの前で示範できるように練習をした(してきた)					0.434	0.844		
分散			16.36	11.38	6.77	6.00	1.51		
累積寄与率%			20.45	34.68	43.14	50.64	52.95		

いずれの因子にも含まれなかった10項目

Q12教師のペースで授業を進めることがあった。Q20授業の進め方・教え方について同僚や上司に相談した。Q24体育に関する研究会や研修会に積極的に参加した(してきた)。Q25どんな不得意な運動でも必ず子どもと共に運動した(してきた)。Q38授業分析をなんらかのかたちで実践した(してきた)。Q44発表する機会を多くつくった。Q45体育関係の雑誌や情報に気をくばった(配ってきた)。Q53運動が出来るだけでなく、なぜそのように運動するのかという理由も十分に指導した。Q69運動に堪能になるため。Q78学習進度は同僚と相談して決めた。

術」の成分と命名した。

第2成分では、27番「子どもの運動発達や技能レディネスを知る努力をした」、15番「子ども一人ひとりに合った授業計画を立てるように心がけた」の2項目に負荷量の高い結果が認められた。これらは、いずれも児童の運動観察が的確にできたかどうかの反省項目である。また、80番「質問や発問が明確だった」と14番「事故や怪我を予防したり、対処する方法を同僚から習得した」の2項目に負荷量の高い結果が認められた。前者は学習内容を十分に理解させてきたかどうかを判断する反省項目であり、後者は授業中の安全を確保することができたかどうかを判断する反省項目である。よって第2成分は、総じて「観察・判断」の成分と命名できるものと考えられた。

ここで、上記と同様の成分は高学年担任教師を対象とした場合にも認められている。そこでは、2番「体育授業で育てたい子どもの姿が明確にイメージできている」、10番「子どもの発育発達や心理発達について理解する努力をした」、23番「子どもに問題場面を的確にとらえさせた」、27番「子どもの運動発達や技能レディネスを知る努力をした」の4項目に負荷量の高い結果が示されていた。これより、低学年担任教師と高学年担任教師とで「観察・判断」の成分を構成する項目内容の異なることが認められ、両者の「観察・判断」成分の反省的思考の観点が異なっているものと考えられた。

第3成分では、35番「グループノートや個人カードの提出をきちんと守らせた」、57番「記録用紙・学習カードの書き方を指導した」など、学習記録を適切に取らせたかどうかの反省項目において負荷量の高い結果であった。これより、第3成分は「学習記録」の成分と命名した。

第4成分では、36番「新しい課題への入り方（導入）を明確に計画した」、56番「授業案を自分で考えてから授業計画を立てた」など、いずれも授業の計画を十分に立てたかどうかの反省項目において負荷量が高かった。よって、第4成分は「授業計画」の成分と命名した。

第5成分では、17番「教材の分量や難しさは適切であった」、21番「子どもの前で示範できるように練習をした（してきた）」に負荷量の高い結果が示されるにとどまった。これらの項目内容には、まったく共通性が認められず、成分として命名するのに困難性が認められた。よって、第5成分は解釈不能とした。

ところで、第2成分の16番「子どもの学びや考えをよく理解することができた」、5番「学習の仕方がよくわかるように工夫して指導をした」、13番「無駄な時間の少ない、効率のよい指導を計画した」の3項目は、ともに第1成分との関係でそれぞれ共通して負荷量の高いことが認められた。そこで、これら3項目それぞれについて、第1成分を構成している上位4項目（代表項目：手順③で示した規準に属する項目）との相関関係をみた結果、いず

れの項目も74番「運動が上手く出来るだけでなく、仲間とのかかわりも大切にした」項目との間にもっとも高い相関関係（ $r=.700$, $r=.750$, $r=.748$ ）が認められた。これより、上記3項目は第1成分の74番の項目内容を「観察・判断」の成分において具体的に反映させた反省項目であるものと解せられた。しかしながら、これら3項目はいずれも後述するように、第2成分の代表項目にはならなかった。

他方、表2の欄外に示した12番をはじめとする10項目（20番、24番、25番、38番、44番、45番、53番、69番、78番）は、上記5つの成分のいずれにおいても0.400以上の負荷量を有することはなかった。とりわけ、24番「体育に関する研究会や研修会に積極的に参加した（してきた）」、38番「授業分析をなんらかのかたちで実践した」、45番「体育関係の雑誌や情報に気をくばった（配ってきた）」の3項目は、授業分析・評価（授業研究）に関するものであり、20番「授業の進め方・教え方について同僚や上司に相談した（相談するようにしている）」、78番「学習進度は同僚と相談して決めた」の2項目は、同僚との共同実践に関するものであった。これらのことより、今回対象とした低学年担任教師では、「授業分析・評価（授業研究）」と「同僚との共同実践」は、現時点では反省的思考の観点に成り得ていないものと解せられた。

以上のことから、低学年担任教師の反省的思考の枠組みを因子分析法により検討した結果、体育授業に対する反省的思考の枠組みとして「指導技術」「観察・判断」「学習記録」「授業計画」の4つの成分が認められた。上記4成分は、高学年担任教師においても認められたことから、この4成分は、体育授業に対する小学校教師の反省的思考の中核をなすものと考えられた。

3.2 態度得点の診断レベルと反省得点との関係

一般に、授業に対する反省的思考の深い教師は、「よい授業」を実現しているものと考えられる。そこで、体育授業に対する反省的思考を各成分の「反省得点」と置き、「よい授業」の実現度を態度得点の診断結果と置くことで、両者の対応関係について検討した。

図1は、4成分における反省得点と態度得点の診断レベル（HSC群、MSC群、LSC群）との関係を示している。その結果、いずれの成分においてもHSC群の反省得点は他の2群に比して最も高い様相にあり、高学年担任教師を対象とした場合と同様であった。また、各成分のHSC群の反省得点についても高学年担任教師の場合とほぼ同値であった。しかし、主要成分である「指導技術」「観察・判断」の2成分においては、MSC群とLSC群の反省得点が逆転する結果にあり、前者の成分においては有意差が認められた。残る「学習記録」「授業計画」の2成分においては、HSC群>MSC群>LSC群の順に反省得点は高く

なる関係にあったが、後者の成分で有意差が認められるにとどまった。

このように、態度得点の高い教師群は反省的思考と実際の授業実践とが対応する関係にあったが、そうでない教師群は両者の対応が弱い結果であった。とりわけ、「指導技術」「観察・判断」の2成分においてMSC群とLSC群の反省得点が逆転した結果の原因について追求していく必要がある。これには、「研究方法」で認められた調査対象者のコンテキストが影響している可能性が考えられる。

まず性差の影響についてみてみると、上記2成分を構成する代表項目（8項目）における男性教師-女性教師間の回答の差異を χ^2 乗検定により比較した結果、いずれの項目においても有意差は認められなかった。

次に、教職経験年数の影響についてみてみると、HSC群に属する教師（12名）の教職経験年数は14.25±5.83年であり、MSC群に属する教師（42名）のそれは11.07±6.59年であり、LSC群に属する教師（35名）のそれは17.83±7.41年であった。これらの結果より、MSC群は若手教師群であり、LSC群はベテラン教師群であることがわかる。しかも、MSC群とLSC群の教職経験年数には、0.1%水準で有意差のあることが認められた。

そこで、上記2成分を構成する代表項目（8項目）における若手教師群とベテラン教師群の回答結果を χ^2 乗検定により比較した。その結果、「指導技術」の成分においては、「運動が上手く出来るだけでなく、仲間とのかかわりも大切にしたい（Q74）」、「グループ活動の機会を多くつくった（Q60）」の2項目に、また「観察・判断」の成分においては、「子ども一人ひとりに合った授業計画を立て

るように心がけた（Q15）」項目に、それぞれ有意差（Q74： $\chi^2=7.73$ 、Q60： $\chi^2=5.61$ 、Q15： $\chi^2=6.73$ ）のあることが認められ、いずれの項目点もベテラン教師群の方が若手教師群に比して高かった。

ここで、上記3項目に対する若手教師群とベテラン教師群の回答の平均得点を示せば、Q74では2.81点：4.98点、Q60では2.74点：4.73点、Q15では2.74点：4.88点であった。これらのことから、ベテラン教師群と若手教師群の3項目に対する回答の平均得点は、自然な結果と考えられる。しかしながら、ベテラン教師群は態度得点の診断レベルが男女共に「低い」レベルの範疇に入るLSC群であり、若手教師群のそれは「普通・アンバランス」レベルの範疇に入るMSC群であった。これにより、MSC群とLSC群の反省得点が逆転する様相を呈したものと考えられ、両群の教師は反省的思考に見合った授業実践に成り得ていないものと考えられた。

いずれにしても、態度得点の高い教師は反省得点と態度得点との間に対応関係が認められ、反省的思考の深いことが確かめられた。

3.3 態度得点の高い教師の反省的思考の観点

図2は、態度得点の相加平均を基準に分類した上位群と下位群の代表項目に対する回答結果を比較した結果を示している。その結果、10項目中5項目（15番、27番、36番、32番、80番）において有意差が認められ、いずれも上位群の方が下位群に比して平均得点の高い結果であった。ここで、有意差の認められた5項目をみてみると、15番「子ども一人ひとりに合った授業計画を立てるよう

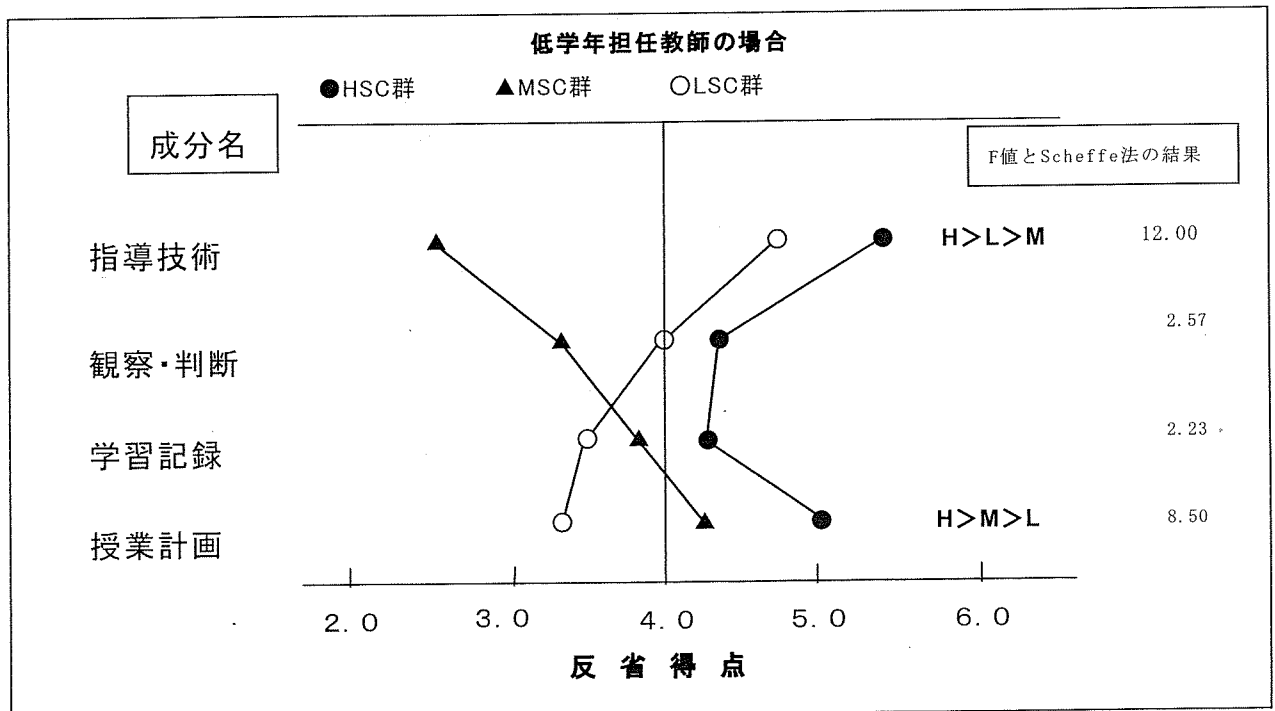


図1. 反省得点と態度得点の診断レベルとの関係

成分名	項目番号	項目名	有意差	X ² 乗値	代表項目に対する回答の平均得点
指導技術	74	運動が上手く出来るだけでなく、仲間とのかかわりも大切にした		1.59	
	32	よい考え方をした子どもを認めたりほめたりした	**	19.42	
	59	用具・器具の準備や後片付けをテキパキできるように指導した		1.11	
	60	グループ活動の機会を多くつくった		0.96	
観察・判断	27	子どもの運動発達や技能レディネスを知る努力をした	**	14.13	
	80	質問や発問が明確だった	**	21.03	
	14	事故や怪我を予防したり、対処する方法を同僚から習得した		0.19	
	15	子ども一人ひとりに合った授業計画を立てるように心がけた	**	22.21	
学習記録	35	グループノートや個人カードの提出をきちんと守らせた		0.73	
授業計画	36	新しい課題への入り方(導入)を明確に計画した	*	7.28	

** P<.01 * P<.05 ● 上位群 ○ 下位群

図2. 各成分を構成している代表項目の回答にみる上位群と下位群の比較
(ここでいう上位群と下位群は、態度得点の相加平均以上の学級群とそれ以下の学級群のことである)

に心がけた」、27番「子どもの運動発達や技能レディネスを知る努力をした」、36番「新しい課題への入り方(導入)を明確に計画した」の3項目は「授業設計場面」に関わる項目内容であるものと考えられた。また、32番「よい考え方をした子どもを認めたりほめたりした」、80番「質問や発問が明確だった」の2項目は「課題把握場面」に関わる項目内容であるものと考えられた。しかしながら、高学年担任教師で認められた「目標」と「課題解決場面」に関わる反省的思考の観点は認められなかった。これには、前項の結果においてMSC群とLSC群の反省得点为主要成分である「指導技術」「観察・判断」の2成分において逆転する様相を呈したことが原因しているものと考えられる。すなわち、本来、反省得点の中位群(態度得点も中位群である)が折半されて上位群と下位群に属するべきところ、最も反省得点が低値を示したMSC群を機械的に折半する結果となったことで、態度得点の高い教師群の反省的思考の観点を不明瞭なものになったものと考

えられる。現に、これまでの結果において、74番「運動が上手く出来るだけでなく、仲間とのかかわりも大切にした」項目は「観察・判断」の成分を具体化させる反省的思考の観点であったこと、態度得点の高い教師は反省得点と態度得点の間に対応関係が認められ、反省的思考の深いことが確かめられたことが認められている。これより、低学年担任教師の場合においても、「目標」と「課題解決場面」に関わる反省的思考の観点を有している可能性がある。

そこで、上位群と下位群の反省的思考の観点の相違をより明確にするため、態度得点の平均値+1S.D以上の学級を上位群(13学級)、平均値-1S.D以下の学級を下位群(10学級)と編成し直した上で、各成分を構成する代表項目に対する回答の平均得点を再度比較することにした。その結果、上記5項目に加え、新たに74番「運動が上手く出来るだけでなく、仲間とのかかわりも大切にした」と60番「グループ活動の機会を多くつくった」の2項目

に有意差 (Q74: $\chi^2=9.78$, Q60: $\chi^2=7.32$) が認められ、いずれも上位群の方が下位群に比して項目点の高い結果が得られた。

74番「運動が上手く出来るだけでなく、仲間とのかかわりも大切にしたい」項目は、「観察・判断」の成分を具体化させる反省的思考の観点であることが認められている。これより、74番の項目は、「目標」に関わる反省的思考の観点であることが容易に推察し得る。

次に60番「グループ活動の機会を多くつくった」項目は、その項目内容から「授業展開場面」に関わる反省的思考の観点であることは容易に判断できる。しかしながら、「課題把握場面」と「課題解決場面」のいずれの場面に関わる反省的思考の観点かまでは定かでない。そこで、算出された相関マトリクスより60番の項目と相関の高い項目をみた結果、39番「頑張っているところを認めたりほめたりした」、67番「子どもの失敗に寛容であった」の2項目に高い相関関係 ($r=.760$, $r=.725$) があり、次いで54番「子どもが間違った動きやまずい動きをした時、その理由をよく聞いた」項目に高い相関関係 ($r=.690$) があった。前者の2項目は、児童の多様な課題解決を認めてきたかどうかの反省的思考の観点である。また後者の項目は、児童の間違った動きやまずい動きを的確に矯正してきたかどうかの反省的思考の観点である。これらのことより、60番の項目は、「課題解決場面」に関わる反省的思考の観点と考えられる。

これらのことから、低学年担任教師の場合においても、「目標」と「課題解決場面」に関わる反省的思考の観点を有している可能性が認められた。

以下、高学年担任教師で認められた結果を指標に、低学年担任教師における態度得点の高い教師の反省的思考の観点として導出された7項目の妥当性について検討する。

図3は、高学年担任教師と低学年担任教師のそれぞれにおける態度得点の高い教師の反省的思考の観点を示したものである。

まず、「授業設計場面」における「子どもの運動発達や技能レディネスを知る努力をした (Q27)」と「子ども一人ひとりに合った授業計画を立てるように心がけた (Q15)」の2項目は、両者に共通して採り出された。また、「授業展開場面」における「よい考え方をした子どもを認めたりほめたりした (Q32)」項目においても共通して採り出された。これらの結果は、上記3項目が担任する学年に関係なく、態度得点の高い教師の反省的思考の観点であることを示している。しかし、残る項目はすべて高学年担任教師の場合と低学年担任教師の場合とで異なる結果であった。とりわけ、「課題解決場面」における反省的思考の観点的相異は顕著であった。すなわち、高学年担任教師の場合、25番と46番の2項目は、運動教材のもつ技術の構造を十分に理解してきたかどうかの反省的思

考の観点であるのに対して、低学年担任教師の場合にみる60番の項目は、グループ活動を多様に展開させるなかで児童の多様な課題解決を引き出したかどうかの反省的思考の観点であった。

次に、「目標」に関わる項目をみても、高学年担任教師の場合と低学年担任教師の場合とで反省的思考の観点的相異が顕著であった。これには、「課題解決場面」における反省的思考の観点的相異が影響しているものと考えられる。なぜなら、両者ともに「課題解決場面」における反省的思考の観点的内容と「目標」における反省的思考の観点的内容とが近似しているからである。とりわけ、低学年担任教師の場合においては、「課題解決場面」における反省的思考の観点的内容と「目標」における反省的思考の観点的内容とが対応する態にあった。

こうした相異の背景には、高学年の体育授業と低学年の体育授業とで運動領域の取り扱い方の違い (運動特性の違い) が関係していると考えられる。すなわち、高学年の体育授業では、主として技能の向上を直接ねらうのに対して、低学年の体育授業では児童が夢中になって課題に取り組んでいる過程で、あるいは結果として技能の向上を期待することにある。しかも、低学年における体育授業では、仲間と仲よく活動することをねらいとするところに力点が置かれている。それ故、「目標」と「課題解決場面」における反省的思考の観点的相異が「仲間とのかかわり」に焦点化されたものと解せられる。

以上のことから、態度得点の高い教師の反省的思考の観点として導出された7項目は、一応、妥当であるものと考えられた。

今後、本研究で取り扱った教師の授業実践能力に関する側面だけでなく、情緒的側面 (教師としての温かさや人間味) や叙情的側面 (子どもの学習行動の素直な受け入れと理解) からみた反省的思考についても検討していく必要がある。

注

1) 'reflection' の翻訳語は、わが国では「内省」「省察」「反省」の3つが認められる。現代哲学辞典¹⁰⁾によれば、「内省・省察」と「反省」は、ほぼ同等の意味であると述べられている。しかし一般的に、「内省・省察」は、主として哲学的・解学的研究において、「反省」は、主として経験的・科学的研究において、それぞれ用いられる傾向にある。

他方、佐藤の翻訳書である「専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える—」¹¹⁾において、「reflective」は「反省」と訳されている。これらのことから、本研究では、「reflection」を「反省」と訳することとした。

2) 態度測定法による体育授業診断法は、「授業に対する

高学年担任教師の場合		低学年担任教師の場合	
目標	・体育授業で育てたい子どもの姿が明確にイメージできている(Q2)	育てたい児童の姿のイメージの明確化	仲間とかかわる態度の育成
授業設計場面	・子どもの運動発達や技能レディネスを知る努力をした(Q27) ・子ども一人ひとりに合った授業計画を立てるように心がけた(Q15) ・授業前、発問の内容やまとめ方を具体的に計画した(Q61) ・授業の進め方・教え方を同僚や上司に相談した(Q20)	児童一人ひとりにあった授業計画の立案	児童一人ひとりにあった授業計画の立案 (とりわけ課題導入場面)
授業展開場面	・集合や移動を素早くできた(Q7) ・重要なポイントは強調したり繰り返し説明したりした(Q8) ・子どもに問題場面を的確に捉えさせた(Q23) ・良い考えをした子どもを認めたりほめたりした(Q32) ・どんな不得意な運動でも必ず子どもと共に運動した(Q25) ・観察学習を必ず設定するようにした(Q46)	学習課題の明確化 課題の自力解決	学習課題の明確化 多様な課題解決
目標		目標	(・運動が上手く出来るだけでなく、仲間とのかかわりも大切にした(Q74))
授業設計場面		授業設計場面	・子どもの運動発達や技能レディネスを知る努力をした(Q27) ・子ども一人ひとりに合った授業計画を立てるように心がけた(Q15) ・新しい課題への入り方(導入)を明確に計画した(Q36)
授業展開場面		授業展開場面	・質問や発問が明確だった(Q80) ・良い考えをした子どもを認めたりほめたりした(Q32) (・グループ活動の機会を多くつくった(Q60))

図3. 高学年担任教師と低学年担任教師における態度得点の高い教師の反省的思考の観点

※ () 付けの項目は、態度得点の平均値+1S.D以上の学級(上位群13学級)と平均値-1S.D以下の学級(下位群10学級)で比較した結果、有意差の認められた項目を示している。それ以外は、態度得点の相加平均以上の学級(上位群44学級)とそれ以下の学級(下位群45学級)で比較した結果、有意差の認められた項目を示している。

愛好的態度を高めることが授業の基底である」とする立場から開発されたもので、体育授業に対する児童・生徒の態度(感じ方・考え方・行い方)を因子分析法により抽出し、それらの因子を尺度として構成し直して自らの授業を評価・改善しようとする目的で作成されたものである。現在、小・中・高・大学生のすべての学年で使用できる態度尺度とその診断基準が作成されており、小学生の態度尺度は1学年で「よろこび」が、2・3学年で「評価」が、4学年以降で「価値観」が、それぞれ加齢的に形成される傾向にあり、感情的尺度である「よろこび」の因子が態度の基底をなすことがわかっている。また診断基準は、態度得点の診断基準と項目点の診断基準とに大別される。前者からは授業の相対的レベルが、後者からは授業の長所と短所がそれぞれ診断できるようになっており、ここでの診断は体育科における「よい授業」の一つの基準を仮説的に提示している。

文献

- 1) Richards,C and Lockhart,C. Reflective teaching in second language classrooms, Cambridge University Press, 1994
- 2) Calderhead. Research into teachers' and student teacher' cognitions: Exploring the nature of classroom practice. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, 1986
- 3) 丸野俊一「プロとしての教師への道のり①-熟達化研究からの提言-」『児童心理』2, 120-131, 1996
- 4) Bereiter,C and Scardamalia,M. Surpassing ourselves. Toward a general theory of expertise, Cambridge University Press, 1993
- 5) Lange,J.D. and BurroughsLange,S.G. Professional Uncertainty and Professional Growth: A case Study of Experienced Teachers. Teaching and Teacher Education, 10, 617-631, 1994
- 6) Sanders,D. and Mcutcheon,G. 'The development of practical theories of teaching.' Journal of Curriculum and Supervision, 7(30), 250-286, 1986
- 7) 厚東芳樹, 梅野圭史, 林修, 高村賢一, 上原禎弘「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

- 着目してー』『スポーツ教育学研究』25(2), 87-99,
2006
- 8) 梅野圭史, 辻野昭「体育科の授業に対する態度尺度
の試みー小学校低学年児童についてー」『体育学研究』
25(2), 139-148, 1980
- 9) 奥村基治, 梅野圭史, 辻野昭「体育科の授業に対す
る態度尺度の試みー小学校中学年児童を対象にしてー」
『体育学研究』33(4), 309-319, 1989
- 10) 山崎正一, 市川浩『現代哲学辞典』講談社・東京, p
p471-472, 1970
- 11) ドナルド・ショーン, 佐藤学・秋田喜代美(訳)『専
門家の知恵ー反省的实践家は行為しながら考えるー』
ゆるみ出版・東京, 2001