HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	教職経験年数という物理的条件が教師の反省的思考に及ぼす影響 ： 小学校低学年担任の男性教師について
Author(s)	厚東, 芳樹
Citation	北海道大学大学院教育学研究院紀要, 112, 59-71
Issue Date	2011-06-30
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.112.59
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/46785
Type	departmental bulletin paper
File Information	Koutou.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

北海道大学大学院教育学研究院
紀要　第112号　2011年6月

教職経験年数という物理的条件が教師の反省的思考に及ぼす影響

―― 小学校低学年担任の男性教師について ――

厚　東　芳　樹*

Effects of Man Teachers' has Experience on the Reflective Thinking toward Physical Education Classes in the Lower Grade Children of Elementary Schools

Yoshiki KOTO

本研究は，小学校低学年（2・3年生）担任教師75名を対象に，教職経験年数といった教師のもつ物理的条件が体育授業に対する反省的思考にどのような影響を及ぼすのか検討することを目的とした。結果は，以下に示す通りである。

態度得点と教職経験年数との関係を検討した結果，10年目まで得点が向上し，その後，逓減する傾向を示した。次に，反省得点と教職経験年数との関係を検討した結果，「観察・判断」をはじめとする6尺度において10年目まで得点が向上し，その後，逓減する傾向を示した。さらに，6尺度を構成する項目（16項目）の得点と教職経験年数との関係を検討した結果，14項目において反省得点の場合と同様の得点推移が認められた。

これらより，低学年の体育授業であっても「技能目標」を授業の中核に捉え，運動種目に対する「教材研究」を積み重ねることで，「子どもと教材内容の複合的知識」を深めていくことが重要であるものと考えられた。

【キーワード】小学校体育授業，男性教師，教職経験年数，反省的思考，低学年（2・3年生）担任

Ⅰ．緒言

一般に，同じ経験をしても成長する人とそうでない人がいる。今日，教職経験年数の増加に伴って教師の実践的力量も高まるとは言い切れない事実が様々な研究で報告されている。しかし専門職である以上，教師は教職経験年数の増加に伴って実践的力量も高めなければならない。

わが国の教育学分野では，認知心理学が飛躍的に発展した1980年頃から経験学習に関する研究が盛んになってきた（秋田，1992）。そこで，1980年から現在までのわが国の教育学

* 北海道大学大学院教育学研究院助教

関連の雑誌を概観してみると，教師のもつ条件の一つである教職経験年数に視点をあてた研究が散見できた。しかしこれらの研究に対しては，教師の発達段階の区分や教職経験年数の区切り方に明確な理由づけがないこと，比較研究などの質的研究では導出した結果の因果関係までは十分解明できず一般化することが難しいこと，といった問題があった。これには，教職経験年数や担任学級の生徒の学業成績の高さだけが即教師の教授活動の優秀さを判断する指標とは成り得ないといった理由が考えられた。

こうした中でも，小･中学校の教師 503 名を対象に，「力量の自己診断調査票（計 48 項目）」を用いた調査を 5 段階評定尺度法で実施し，主因子法による因子分析より「教師の能力」の構造を導出した岸本ら（1981）の研究がある。その結果，彼らは「経営能力」「教授展開能力」「生徒指導能力」「生徒把握能力」「人格性」の 5 因子を導出し，そこでの累積寄与率が 98.0％と高値であったことを報告した。また，因子得点と教職経験年数との関係を検討した結果，「教授展開能力」「生徒把握能力」の 2 因子では 30 年目まで得点が漸増し，それ以降やや得点が逓減したことを，残る 3 因子では教職経験年数の増加に伴って得点が漸増したことを，それぞれ導出した。これらより，教師のキャリア発達の様相は一様にないものと考えられた。

わが国の体育科教育学分野では，小学校の女性教師 550 名を対象に，体育授業に対する「得意－苦手」意識と教職経験年数との関係を検討した永島（1974）の研究が最初である。すなわち，永島は教職経験年数の増加に伴って低学年担任の女性教師は得意意識が強まったのに対して，高学年担任では逆に苦手意識が強まったことを報告し，年齢の増加に伴う体力低下が高学年を担任した場合に大きく影響する可能性のあることを推定した。

その後，小林（1975）は「子どもたちの愛好的態度を高めることが授業の基底である」といった立場から，体育授業に対する子どもの態度（感じ方・考え方・行い方）を因子分析により抽出し，それらを尺度として授業成果を測定する道具を開発した。現在，上記小林の研究を契機に，小学校から大学に至るすべての学年で使用できる尺度と診断基準がある（梅野・辻野，1980；高橋ら，1986；奥村ら，1989；高田ら，2000）。これまで，態度尺度を用いた分析的研究が数多く展開され，子ども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（「教材編成」「教授活動」「学習集団」「施設・用具」）の影響を受けることが認められ（辻野ら，1982；梅野・辻野，1982，1984；梅野ら，1986；佐々木，1987），とりわけ教師の「教授活動」要因の果たす役割の大きいことが認められてきた（梅野ら，1986）。

また，梅野を中心とする研究グループは，態度得点と様々な学習成果との関係について検討した結果，態度得点を高めた教師の授業では，単元前よりも単元後の方が「運動技能（パフォーマンス）」「学習集団機能」「認識（集団戦術）」のいずれも向上していたことを認めてきた（辻ら，1999；上原ら，2000；上原ら，2003；梅野・厚東，2004；厚東・宗野，2010）。これより，態度得点の高い教師は，種々の学習成果を高める実践的力量を有した教師と考えられ，優れた教師の一つの具体像として捉えることは可能であろう。もっと言えば，教師のキャリア発達の方向性の一つとして態度得点の高い教師を設定することは可能であるものと考えられた。

こうした態度測定法を用いて梅野・辻野（1983）は，小学校低学年（2 学年）担任の女性教師 60 名を対象に，態度得点と教職経験年数との関係を検討した。その結果，いずれの尺度でも 30 年目まで態度得点が漸増する傾向を示し，それ以降やや得点が逓減した。上記の

結果について彼らは，先述した岸本ら（1981）が導出した「教授展開能力」「生徒把握能力」の2つの因子の得点推移と一致したことを指摘し，今回の結果が教師の「教授活動」の向上過程を反映しているものと予想した。そこで，項目点を分散分析より検討した結果，技能の伸びの自覚に関わる「深い感動」項目と子ども理解や学習集団の組織･運用などに関わる「仲間との協力」「男女意識」「みんなのよろこび」の3項目に有意な条件差のあることを認めた。これより，梅野・辻野は教師の教職経験年数の増加に伴う態度得点の変化傾向が，主として教師の教授活動の向上過程（運動技能の低い子どもの側に立って，子どもたち一人ひとりを認めていく授業展開の深まり）を反映していると推察した。

一方，高学年（5・6年生）担任教師については，清水（1976）が60名を対象に検討し，その結果を小林（1978）が紹介したものがある。それによれば，男性教師の場合，20年目まで態度得点が漸増して，それ以降は逓減し，岸本ら（1981），梅野・辻野（1983）の結果と同様の得点推移を示した。これに対して，女性教師の場合，1～5年目で最高点に位置するが，それ以降20年目まで得点が著しく低下して，その後，得点が増加する傾向が認められ，男性教師の得点と相反関係にあった。これらの結果について小林は，男性教師では内的制限要因（管理職志向からくる情熱の低下）が，女性教師では外的制限要因（結婚・出産・育児といった生活事情）が，それぞれ関与している可能性のあることを推定した。これらより，態度得点と教職経験年数との関係には教師の教授活動の向上過程が影響しているものと考えられ，とりわけ高学年担任の女性教師で認められた結果は，教師の教授活動の向上を制限する要因が存在することを示唆している。

ここで佐藤ら（1986）は，小学校教師198名を対象に，「運動種目認識調査票（計90項目）」を5段階評定尺度法で実施し，主因子法による因子分析を用いて教師のもつ「教材内容」の知識構造を導出した。その結果，「手技」「脚運動」「回転運動」の3因子を導出し，そこでの累積寄与率は44.1％であった。また，因子得点と教職経験年数との関係を検討した結果，低学年担任教師では，いずれの因子も教職経験年数の増加に伴って得点が漸増した。この得点推移は，梅野・辻野の低学年担任の女性教師を対象とした結果と一致する。また，高学年担任教師では，いずれの因子も得点が横ばい傾向を示し，清水の男性教師と女性教師のデータを合致させた場合と一致する。これらより，教師の教授活動の向上を制限する要因の一つとして，吉崎（1991）が提示した実践的知識の中の「教材内容の知識」の拡大・深化の有無が考えられた。

ところで，優れた教師の教授活動は「技術的実践」と「反省的実践」の同時性を担保し続けてきた結果，展開できるようになってきたものと考えられる。もっと言えば，優れた教師であっても，初任教師時代はあったはずであり，様々な「出来事」を経験し乗り越えてきた結果，優れた「教授活動」を展開できるようになったものと予想できる。

上記「反省的実践」の考え方は，周知の通りSchön（1983）の研究が契機となっている。すなわち，Schönは，「同じ専門家と呼ばれる人の中にも，実践が優れている人とそうでない人がいる」という現実から，様々な分野の優れた専門家たちを対象に，その背景を事例的に検討した結果，「技術的実践」の優れた専門家は，「省察（reflection）」も優れていたことを導出した。

近年，国内外を問わず，Schönの研究を契機に，アクション・リサーチを主流とした省察研究が蓄積されてきた。わが国の体育科教育学分野においても，熟練度の高い教師を対象に，

彼らの省察研究が数多く展開されてきている。しかしながら，そこでの研究は事例的な検討に留まり，優れた教師のもつ反省的思考を客観的に分析するといった点で困難性の認められたこと，反省の定式化をしていこうとしていたこと，といった批判が成立した。

そこで厚東らは，小学校体育授業に対する教師の振り返りの程度を客観的に測定する「反省尺度」を作成し，学習成果（態度得点）の高い教師の反省的思考の観点を導出した。すなわち，厚東ら（2005, 2007）は，小学校高学年（5･6 学年）担任教師 88 名および同低学年（2･3 学年）担任教師 89 名を対象に，授業実践能力に関する 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。そして，教師の体育授業に対する反省的思考の尺度を主成分分析法により導出した結果，学年を問わず，「観察･判断」「指導技術」「指導計画」「学習記録」の 4 尺度が共通して導出され，これら 4 尺度は小学校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。加えて，高学年担任教師では，「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 4 尺度を導出した（表 1 参照）。また，導出した 8 つの反省尺度は，反省得点（各尺度を構成する代表項目に対する回答の平均値）が高ければ態度得点も高い結果が認められ，導出した各尺度の振り返りの程度は態度得点の診断レベルと深く関係することが認められた。

これらより，各教師が導出した 8 つの反省尺度からの振り返りを深化させていけば，教師の教授活動の質も高まる可能性は高いものと考えられた。もっと言えば，高学年担任の男性教師や低学年担任の女性教師は，20 年目および 30 年目までそれぞれ態度得点が漸増したことから，両者共に教職経験年数の増加に伴って反省得点も漸増するものと考えられる。それでは，低学年担任の男性教師の場合，教職経験年数と反省得点とはどのような関係になっているのであろうか。こうした低学年担任の男性教師のキャリア発達の様相を反省的思考の側面から導出したいというのが，本研究の動機である。

今日，学校教育現場では「いじめと不登校」「学力の二極化と知識の陳腐化現象の増大」「授業中の私語と徘徊を契機とした学級崩壊」「薬物乱用」「性的非行の増加」といった問題の解決がなかなか図れないでいる。とりわけ，前者の 3 つの問題については低年齢化が進み，小学校低学年から生起している。これより，上述の問題の解決・解消を企図した低学年対象の授業研究の蓄積が急務である。しかしながら，これまでの体育科教育学分野における授業研究を通覧してみると，そのほとんどが高学年担任教師以上を対象に行われてきたものばかりであった。

また，小学校現場では学年配置が二極化している実態が認められてきた（厚東ら，2005, 2007；黒田ら，2009）。具体的には，担任する性差の二極化（低学年担任の男性教師と女性教師の比率が 1:5 であったのに対して，高学年担任では 3:1 であったこと）や担任経験の二極化（低学年 2・3 年生担任教師の中で，高学年を担任したことの無い教師の割合は 93.7％であったのに対して，逆に高学年 5・6 年生担任教師の中で，低学年を担任したことの無い教師の割合は 91.1％であった）といった実態である。とりわけ，黒田らは，低学年担任の男性教師の場合，学年人事の際に「学校に影響を与え得ない『閉ざされた空間』への『押し込め』」を受けている教師が多いことを指摘した。こうした二極化問題や低学年担任の男性教師を取り巻く実態が，彼らのキャリア発達を阻害している可能性はある。一方，このような現状の中にあっても，低学年担任の男性教師の中には優れた教師が現実に存在している。

そこで本研究では，小学校低学年（2・3 年生）担任の男性教師 76 名とその下で授業を受

けている子どもたちを対象に，教職経験年数といった教師のもつ物理的条件が体育授業に対する反省的思考にどのような影響を及ぼすのか検討することを目的とした。すなわち，「観察・判断」をはじめとする 8 尺度 20 項目からなる体育授業に対する反省尺度を用いて，そこで算出される反省得点と教職経験年数との関係を導出することで，彼らのキャリア発達を担保する方法について検討することを目的とした。

表1．8つの反省尺度とそれを構成する20項目

尺度名	項目
観察・判断	子どもの体と心の発達を理解する努力をした
	育てたい子どもの姿を明確にイメージした
	子どもの運動発達や技能レディネスを知る努力をした
	子どもに問題場面を的確に捉えさせた
指導技術	集合や移動を素早くさせることができた
	良い考えを認めたりほめたりした
	学習のポイントを強調したり繰り返し説明したりした
授業計画	発問の内容やまとめ方を具体的に計画した
	自ら授業計画を立てた
	子どものペースで授業をした
	子ども一人ひとりに合った授業計画の立案を心がけた
学習記録	記録用紙・学習カードの書き方を指導した
	グループノートや個人カードの提出を守らせた
教師の運動理解	自分の不得意な運動でも子どもと共に運動した
	示範できるように練習した
子どもの学び合い	発表する機会を多くつくった
	観察学習を設定した
同僚との共同実践	授業の進め方・教え方を同僚や上司に相談した
	同僚と相談して学習進度を決めた
安全・管理	事故や怪我の予防とその対処を同僚から習得した

Ⅱ．研究方法

2.1調査対象

本研究の対象は，神奈川県下，千葉県下，兵庫県下，福島県下，北海道下および宮城県下の計 38 小学校の低学年（2・3 年生）担任の男性教師 75 名とその下で体育授業を受けている子ども 2,204 名である。ここで，第 2・3 学年を「低学年」と称した理由は，両学年とも態度尺度の構成が同一であることによる（梅野・辻野，1980；奥村ら，1989）。

表 2 には，調査対象者のコンテキストを示している。調査対象者の教師は，最も人数格差の小さくなった 5 年毎で区分した。その結果，1 ～ 6 群の計 6 つの群に区分でき，各群の人数は 10 ～ 16 名となった。このとき，教職経験年数 5 年以上の教師の中で高学年（5･6 年生）の担任をまったく経験したことの無い教師の割合は 88.0％であった。これより，本研究の結果は低学年担任の男性教師独自の特徴が現れているものと考えられた。

2.2.調査の期間とその方法

各教師には，厚東ら（2005）が作成した「観察・判断」尺度をはじめとする 8 尺度 20 項目からなる体育授業に対する「反省尺度」を用いた調査を実施した（注 1 。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，7段階評定尺度法（7点「よくしてきた」－4点「どちらでもない」－1点「まったくしてこなかった」）を用い，無記名とした。また，調査対象教師の下で体育授業を受けている子どもたちには，体育の授業に対する態度測定を実施した。すなわち，2学年の子どもには梅野・辻野（1980）の尺度を，3学年の子どもには奥村ら（1989）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。回答に際しては，「はい，わからない，いいえ」の3段階評定尺度法を用い，無記名とした。

表2. 調査対象者のコンテキスト

低学年担任の男性教師	1-5年	6-10年	11-15年	16-20年	21-25年	26年以上
経験年数（群）	1群	2群	3群	4群	5群	6群
人数	15	11	12	16	11	10
高学年(5・6年生)担任経験者の人数と割合	0	0	2	3	2	2
	12.0%					

2.3.手順

①まず，態度得点と教師のもつ物理的条件の一つである教職経験年数との関係について検討し，低学年（2・3年生）担任の男性教師のキャリア発達の様相を押さえた。分析手法は，一元配置の分散分析を用いて態度尺度毎の得点と教職経験年数の相違との交互作用を押さえた上で，Post hoc test として得点の群間差を Scheffe 法により多重比較した。

②次に，上記①で得られた低学年（2・3年生）担任の男性教師の態度得点の推移に深く関係した反省尺度の導出を試みた。すなわち，8尺度20項目からなる体育授業に対する反省尺度を用いて，そこで算出される反省得点と教職経験年数との関係について検討した。このとき，上記①の場合と同様の分析手法を用いて検討した。

③最後に，代表項目（20項目）毎に算出される項目点と教職経験年数との関係について検討した。分析手法は，上記①②の場合と同様の手法を用いて検討した。

上記①～③の段階を経た上で，男性教師が教職経験年数の増加に伴って優れた「教授活動」を発揮していくためにはどうすればいいか考察し，彼らがキャリア発達を担保していくための一つの手がかりの導出を試みた。

Ⅲ.結果

3.1.態度得点と教職経験年数の関係

図1は，2つの態度尺度にみた態度得点と教職経験年数との関係を示している。その結果，「よろこび」「評価」の両尺度に共通して，10年目まで得点が漸増し，その後，逓減していく傾向を示し，とりわけ5～6群で最も低値になった。この結果は，先述した先行研究（清水，1976；梅野・辻野，1983）の結果のいずれとも対応していない。上述の結果は，何らか

の要因が低学年担任の男性教師のキャリア発達を阻害していることを示している。具体的には，学年人事の二極化による授業のマンネリ化が，また黒田ら（2009）のいう学年配置による情熱の低下が，それぞれ要因として考えられたがそれを実証するだけのデータは今回持ち得ていない。

いずれにしても，教職経験年数の増加に伴って態度得点も向上していくためには，10 年目まで得点が漸増し，その後，逓減していく傾向を示す反省尺度からの振り返りが手がかりになってくるものと考えられた。

3.2.反省得点と教職経験年数との関係

図 2 は，8 つの反省尺度毎にみた反省得点と教職経験年数との関係を示している。「観察・判断」「授業計画」「学習記録」「教師の運動理解」「子どもの学び合い」の 5 つの尺度では，2 群の反省得点が 5.3 点以上を示し，すべての群の中で最も高値になった。その後，5 つの尺度の得点は，逓減し，5 群と 6 群で低値を示す傾向にあった。この結果は，縦軸が態度得点の場合に導出した得点推移と同様のものであった。

また，「同僚との共同実践」尺度では，1 群と 2 群の反省得点が高値を示したのに対して，残る 3 ～ 6 群のそれはきわめて低値になった。これより，上記尺度の得点推移は，先の「観察・判断」をはじめとする 5 つの尺度の得点推移と密接に関係していたものと考えられた。すなわち，「観察・判断」をはじめとする 5 つの尺度の得点が漸増傾向にある場合，「同僚との共同実践」尺度の得点が高値を示すが，逆に逓減傾向にある場合，その尺度の得点が低値を示すといった関係である。この結果は，「教師の実践共同体がその教師の経験学習を促す（木原，2004）」といった見解を支持するものである。

残る「指導技術」と「安全・管理」の 2 尺度では，3.8 点～ 4.7 点といった中間的反応で横ばい傾向を示し，その得点推移に一定した変化傾向は認められなかった。

これらより，態度得点の向上過程には，「観察・判断」をはじめとする 6 つの尺度からの振り返りが大きく関係していたものと考えられた。

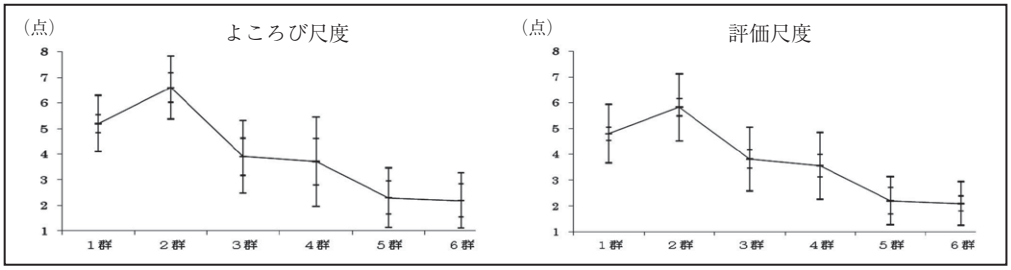

図 1．態度得点と教職経験年数との関係

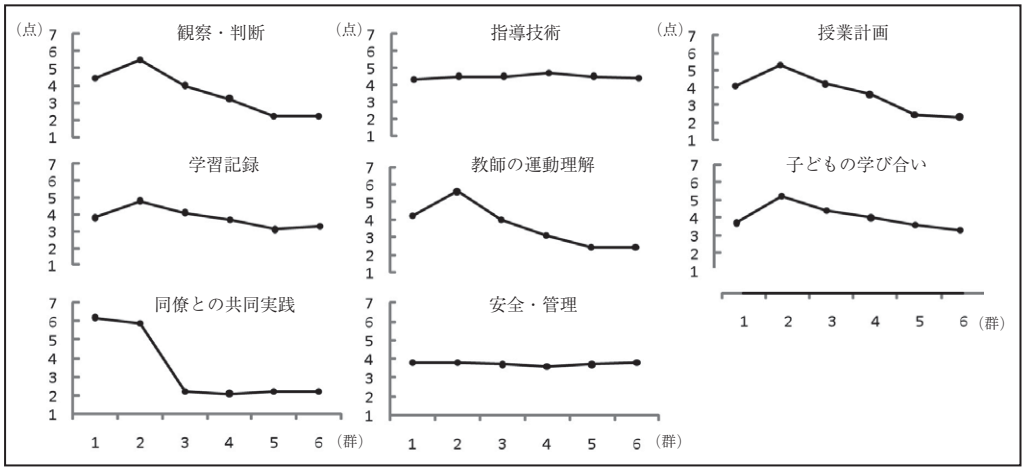

図２．反省得点と教職経験年数との関係

3.3. 項目点と教職経験年数との関係

図 3 は,「観察･判断」「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」の 6 つの尺度を構成する 16 項目毎にみた項目点と教職経験年数との関係を示している。

その結果,「子どものペースで授業をした」「記録用紙･学習カードの書き方を指導した」「授業の進め方・教え方を同僚や上司に相談した」「同僚と相談して学習進度を決めた」の 4 項目を除く 12 項目において，2 群まで項目点が向上し，その後，6 群まで得点の逓減する傾向にあった。とりわけ,「子どもの体と心の発達を理解する努力をした」「子どもの運動発達や技能レディネスを知る努力をした」「発問の内容やまとめ方を具体的に計画した」「自ら授業計画を立てた」「子ども一人ひとりに合った授業計画の立案を心がけた」「グループノートや個人カードの提出を守らせた」と「示範できるように練習した」「観察学習を設定した」の計 8 項目では，2 群の得点が 6.0 点前後と高値になったが，その後，顕著に得点の低下が認められた。前者の 6 項目は,「授業設計場面」における教師の子ども理解や学習過程の検討に関する実践行為を振り返ったものであった。また後者の 2 項目は，同じ「授業設計場面」における教師の運動メカニズムの解釈に関する実践行為を振り返ったものであった。

また,「授業の進め方・教え方を同僚や上司に相談した」「同僚と相談して学習進度を決めた」の 2 項目は，2 群まで 6.0 点前後といった高値で横ばい傾向を示したものの，その後，3 ～ 6 群では 2.0 点前後で横ばい傾向を示す結果が認められた。このことは,「同僚との共同実践」に関する実践行為が教師のキャリア発達を担保していく十分条件であることを示唆している。

一方,「子どものペースで授業をした」「記録用紙・学習カードの書き方を指導した」の 2 項目は，3.2 点～ 4.2 点といった中間的反応で横ばい傾向を示し，その得点推移に一定した変化傾向は認められなかった。

これらより，態度得点の向上過程には,「子どものペースで授業をした」「記録用紙・学習カードの書き方を指導した」を除く 14 項目の反省的思考の観点からの振り返りが深く関係

していたものと考えられ，低学年の体育授業であっても，子ども理解や取り扱う運動のメカニズムの解釈を丹念に行い，子どもの学習過程を探っていく実践行為が重要であるものと考えられた。

他方，「指導技術」と「安全・管理」の 2 つの尺度を構成する 4 項目毎にみた項目点と教職経験年数との関係を検討した結果，いずれの項目においても 3.8 点～ 4.9 点といった中間的反応で横ばい傾向を示し，その得点推移に一定した変化傾向は認められなかった（図 4 参照）。また，1 群の得点に着目してみると，20 項目中 16 項目で 3.6 点～ 4.7 点といった中間的反応を示した。このことは，経験年数 5 年未満の初任教師にとって提示した項目内容が意識の俎上になく自覚化されていなかったのか，項目内容の実際的な意味がわからなかったのか，もしくはその両方なのかということを示唆している。いずれにしても，初任教師は他の教師群に比して自らの体育授業を反省する能力が乏しいものと考えられた。

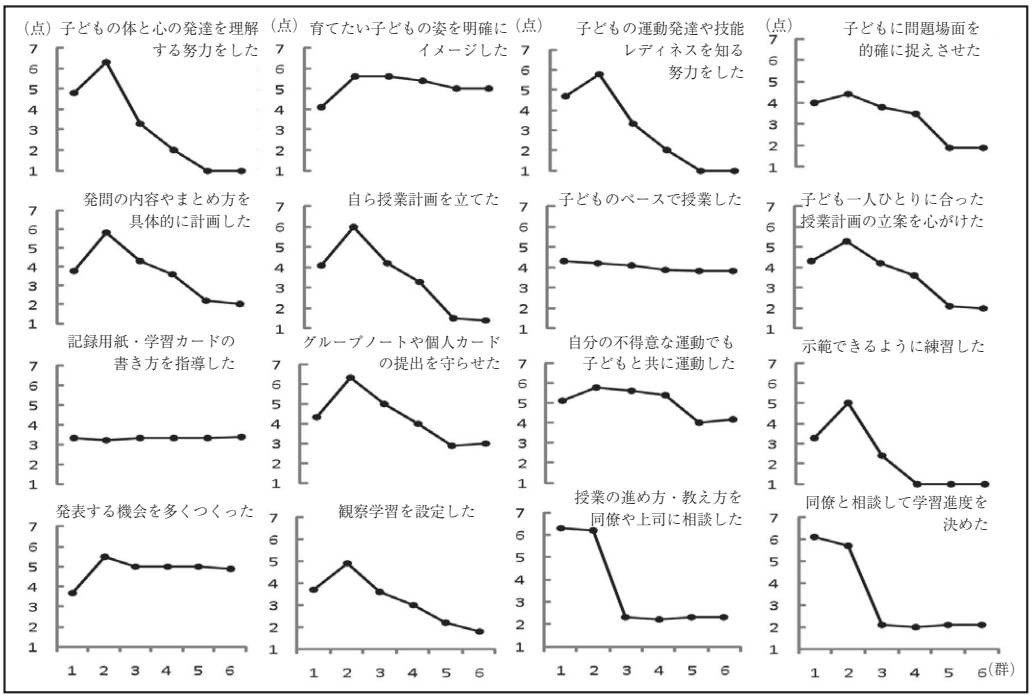

図 3．項目点と教職経験年数との関係（「観察・判断」をはじめとする6尺度を構成する項目）

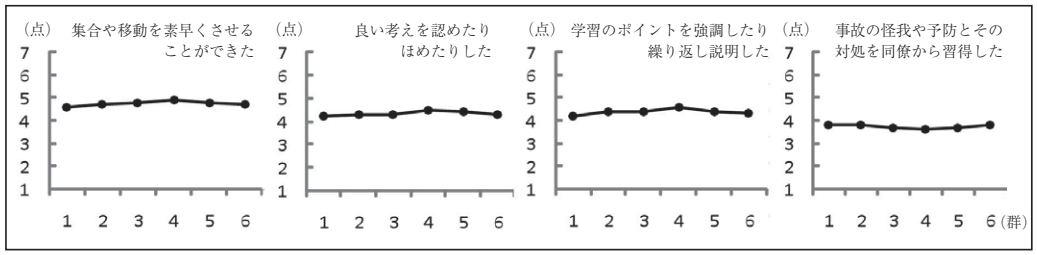

図 4．項目点と教職経験年数との関係（「指導技術」「安全・管理」の2尺度を構成する項目）

Ⅳ.考察

総括評価としてその有効性が認められてきた態度測定による体育授業診断法は，態度得点による授業評価とその変化量による評価だけでなく，各項目点による実施した体育授業の長所と短所の導出といった2つの分析視点がある。これより，得点推移の逓減がはじまる3群の態度測定の項目点を中心に検討することで，10年目以上の男性教師の体育授業の特徴を導出し，彼らのキャリア発達を担保するための一つの方法について検討した。

表3は，3群の2年生担任の男性教師の態度項目点を示している。その結果，「よろこび」尺度では「深い感動」「学習のよろこび」「挑戦する態度」の3項目が,「評価」尺度では「授業の流れ」「体力づくり」「授業の印象」「体育授業に対する好嫌」の4項目が，それぞれ得点の低値にあった。前者の3項目は，「ワザや力を伸ばす伸びる楽しさ（高田，1982)」に関わるものであり，運動技能の向上と関係した項目である。また後者の4項目は，「精一杯運動する動く楽しさ（高田，1982)」に関わるものであり，運動従事量の確保と関係した項目である。

表4は，3群の3年生担任教師の態度項目点を示している。その結果，「よろこび」尺度では「活動するよろこび」「挑戦する態度」「積極的な活動意欲」の計3項目が，「評価」尺度では「課題解決への意欲」「がんばる楽しさ」「主体的な態度」の計3項目が，それぞれ得点の低値にあった。前者の3項目は,「ワザや力を伸ばす伸びる楽しさ」に関わる項目である。また後者の3項目は，「何かを発見する解る楽しさ（高田，1982)」に関わる項目であり，子どもの進歩や発見を認める行為と関係した項目である。

ここで，上述した13項目の4群，5群，6群の態度項目点をみてみると,「授業の流れ」「体力づくり」「授業の印象」「体育授業に対する好嫌」の4項目を除く9項目において，3群と同様に低値を示し，6群ほどその値は低い傾向にあった。また，上記4項目については，教職経験年数に関係なく，態度項目点が0.20点前後で横ばい傾向を示す結果にあった。

表3. 2年生担任教師（3群）の態度項目点

尺度名		項目名	項目点
よろこび	1	体育をするよろこび	0.82
	2	はりきる気持ち	0.58
	3	運動のそう快さ	0.82
	4	深い感動	0.11
	5	がんばる習慣	0.87
	6	学習のよろこび	0.31
	7	挑戦する態度	−0.16
	8	体育科目の価値	0.76
	態度スコア		3.78
評価	9	仲間との協力	0.80
	10	授業のながれ	0.24
	11	体力づくり	0.31
	12	授業の印象	0.26
	13	男女意識	0.88
	14	みんなのよろこび	0.82
	15	体育授業に対する好嫌	0.18
	16	体育授業に対する評価	0.49
	態度スコア		3.95

表4. 3年生担任教師（3群）の態度項目点

尺度名		項目名	項目点
よろこび	1	授業時間の延長	0.82
	2	活動するよろこび	−0.01
	3	挑戦する態度	0.03
	4	授業時間の増加	0.78
	5	体育に対する好嫌	0.74
	6	積極的な活動意欲	0.31
	7	運動による解放感	0.75
	8	はりきる気持ち	0.90
	態度スコア		4.16
評価	9	授業の印象	0.74
	10	精神力の育成	0.71
	11	課題解決への意欲	0.12
	12	仲間との協力	0.82
	13	運動の爽快さ	0.74
	14	がんばる楽しさ	0.00
	15	運動の工夫	0.46
	16	深い感動	0.48
	17	仲間への思いやり	0.43
	18	主体的な態度	−0.36
	態度スコア		3.95

これらの結果は，総じて 10 年目以上の低学年（2・3 年生）担任の男性教師が，運動従事量の確保が十分できていないこと，「あ，そうかわかった」などといった経験が確保できおらず，結果的に運動技能が向上していないこと，などを推定させるものである。

これらより，3 群に属する教師の体育授業に対する振り返りと子どもの側からみた授業評価とは対応関係にあることが認められた。すなわち，子ども理解や運動メカニズムの解釈などの教材研究，さらには授業マネジメントや子どもの学習過程の探求に関わる教師側の振り返りが，子どもの側からみた担任教師の体育授業の評価とそれぞれよく対応していた。これより，子ども理解や運動メカニズムの解釈などを行い，目の前にいる子どもにあった学習過程を探求する教材研究の積み重ねることで，「子どもと教材内容の複合的知識」を深めていくことが，男性教師のキャリア発達を担保する一つの方法であるものと考えられた。

ところで，現実的にはベテラン教師の方がそうでない教師よりも運動従事量の確保ができないとは考え難い。なぜなら，運動従事量は「よい体育授業」を成立させる基礎的条件の一つである授業マネジメントとしばしば相反関係にあるからである。これより，子どもたちの運動従事量が不十分であったとする評価の理由は，授業マネジメント以外にあるものと考えられる。

このことについて，3 群から 6 群にかけて態度項目の得点が逆に向上したものが存在した。すなわち，2 年生担任の男性教師では「仲間との協力」「男女意識」「みんなのよろこび」が，3 年生担任の男性教師では「仲間との協力」が，教職経験年数の増加に伴って得点の漸増する傾向が認められた。このことは，低学年担任の男性教師が学習集団をどのように組織・運用するかといった教授活動に力点を置いた指導を展開してきたことを示唆している。こうした学習集団の組織・運用に教師が力点を置き過ぎた結果，子どもたちから運動従事量が不十分であったといった評価になった可能性は一つ考えられる。今後，こうした教師のもつ「育てたい子ども像」などが彼らの授業実践にどのような影響を及ぼすのかについては検討する必要がある。

これらのことから，男性教師のキャリア発達を担保していくためには，「社会的行動目標」も重要ではあるが，一つの教科である以上，「技能目標」が授業の中核であることを認識していくことが必要であるものと考えられた。また，体育分野の「初任者研修」「5 年目研修」「10 年目研修」の内容について検討していくことは重要であるものと考えられた。さらに，「教材研究」を行う環境整備や研修会・研究会への参加を行う中で，子どもたちの運動技能を高める力量を経年的に磨いていく実践行為も重要であるものと考えられた。

付　記

本研究は，日本学術振興会科学研究費補助金（若手研究〈Ｂ〉，課題番号：22730681「体育科における『教師の成長過程モデル』の開発とその妥当性に関する実証的研究」。研究代表者：厚東芳樹）の助成を受けたものである。

脚　注

1）低学年担任教師を対象とした場合，本来ならば同学年を対象に導出した反省尺度（厚東ら，2007）を用いた調査を行うべきところである。しかしながら，低学年担任教師より導出した反省尺度は，「観察・判断」をのぞくすべての尺度において，態度得点との間に深い関係が認められなかった。こうした理由より，今回は高学年担任教師を対象に導出した反省尺度（厚東ら，2005）を用いた調査を実施した。

参考文献

秋田喜代美（1992）教師の知識と思考に関する研究動向，東京大学教育学部紀要，32：221-232.

上原禎弘・梅野圭史（2000）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.

木原俊行（2004）「授業研究と教師の成長」，日本文教出版，大阪：pp.73-92.

岸本幸次郎・久高喜行（1981）「教師の力量形成」，ぎょうせい出版，東京.

小林篤（1975）「授業分析法入門」，明治図書，東京：pp.43-86.

小林篤（1978）「体育の授業研究」，大修館書店，東京：pp.202-210.

厚東芳樹・宗野文俊（2010）小学校体育授業における教師の授業中の「出来事への気づき」に関する研究－学習成果（ゲームパフォーマンス）の相違に着目して－北海道大学大学院教育学研究院紀要，100：49-64.

厚東芳樹・梅野圭史・林修・高村賢一・上原禎弘（2005）小学校体育授業に対する教師の反省的思考に関する因子分析的研究－態度測定による体育授業診断法の結果に焦点を当てて－，スポーツ教育学研究，25（2）：87-99.

厚東芳樹・梅野圭史・山口孝治（2007）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－小学校低学年担任教師の場合－，教育実践学論集，8：23-30.

黒田友紀・杉山二季・望月一枝・玉城久美子・船山万里子・浅井幸子（2009）小学校における学年配置のジェンダー不均衡，東京大学大学院教育学研究科紀要，49：317-325.

永島惇正（1974）小学校婦人教師と体育科・学習指導－その1体育科・学習指導をめぐる「とくい－にがて」意識を中心にして－，東京学芸大学紀要5部門，26：214－231.

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の試み－小学校中学年児童を対象にして－，体育学研究，33（4）：309-319.

佐々木忍（1987）個人差に応じた場の工夫，体育科教育，35（4）：52-54.

佐藤裕・山本都久・古川雅文・坂本和丈・則元志郎・森敏夫・松田幸夫・橋本晃啓・口野隆史・中瀬古哲（1986）運動種目についての小学校教師の認識（Ⅰ）－基礎的運動の関わりと必要性－，日本教科教育学会誌，11（3）：15-23.

Schön,D.A.（1983）‘The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action, Basic Books.

清水美千子（1976）教師の条件が体育科の授業に対する児童の態度に及ぼす影響，大阪教育大学卒業論文.
高田典衛（1982）「よい体育授業の探求」，大修館書店，東京：P.21.
高田俊也・岡澤祥訓・高橋健夫（2000）態度測定による体育授業評価法の作成，スポーツ教育学研究，20（1）：31-40.
高橋健夫・鐘ケ江淳一・ 江原武一（1986）生徒の態度評価による体育授業診断法の試み，奈良教育大学紀要人文・社会科学，35（1）：163-181.
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.
辻延浩・梅野圭史・渡邊哲博・上原禎弘・林修（1999）小学校体育科における学習成果（集団技能）を高める指導ストラテジーに関する事例的検討，スポーツ教育学研究，9：39-54.
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・厚東芳樹（2004）授業研究の評価とその後の生かし方，体育科教育，52（6）：30-33.
梅野圭史・辻野昭（1980）体育科の授業に対する態度尺度の試み－小学校低学年児童について－体育学研究，25（2）：139-148.
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，日本教科教育学会誌，8（3）：53-59.
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.
吉崎静夫（1991）「教師の意志決定と授業研究」，ぎょうせい出版，東京.